

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE

Chapitre 2

Didactique de l'Histoire et représentation

Introduction

Notre travail s'inscrit au croisement de la psychologie sociale et des sciences de l'éducation. Même si nous nous référons avant tout à la théorie des représentations sociales nous avons souhaité inscrire notre recherche dans le cadre du modèle d'appropriation de l'histoire ainsi que dans celui de la transposition didactique pour deux raisons :

- La Préhistoire est un contenu de l'histoire scolaire : elle doit donc, en théorie, être incluse dans le cadre de la didactique qui lui correspond, celle de l'Histoire.
- La Préhistoire implique que l'on s'intéresse au savoir savant et au savoir à enseigner car, contrairement à l'Histoire, sa relation au savoir savant est plus directe. L'insuffisance des travaux en didactique sur la Préhistoire et l'absence de données documentaires historiques sur lesquelles s'appuyer (puisqu'il n'y a pas d'écriture) obligent l'enseignant à aller chercher l'information validée par une source « officielle » (la publication scientifique et/ou le manuel scolaire). Alors se pose la question de la validité du savoir et de sa transposition.

La didactique est une discipline qui s'intéresse à toutes les situations d'appropriation de savoirs en intégrant aussi bien une réflexion épistémologique (logique des savoirs), psychologique (logique de l'appropriation des savoirs) que pédagogique (en tant que science de la relation).

Il existe, selon J.P. Astolfi (1986), deux approches possibles de la didactique :

- en amont en prenant en compte les contenus d'enseignement comme objet d'étude pour repérer les principaux concepts qui fonctionnent dans la discipline et l'analyse de leurs relations ;
- en aval, en approfondissant l'analyse des situations d'appropriation de savoirs des élèves pour mieux comprendre de l'intérieur comment cela fonctionne et ce qui s'y joue : l'étude des représentations, leurs modes de raisonnement, la manière dont les élèves décryptent les attentes de l'enseignement.

Nos analyses sur les représentations s'intègrent très clairement dans cette seconde approche plus globale, car sociale. En didactique, le modèle intermédiaire d'appropriation de l'Histoire (Lautier,

1997 ; Cariou, 2012) et le concept de « transposition didactique » (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985, 1991) ont montré leur valeur heuristique, c'est pourquoi il nous semble particulièrement fécond d'opérer une articulation avec celui de « représentation sociale » (Moscovici, 1961), car les trois font partie d'un domaine plus ample qui concerne le rapport au savoir. Nous nous proposons de présenter les concepts avec leurs élargissements, de questionner leur opérationnalisation sur la (pré) Histoire et de faire apparaître les liens qu'ils entretiennent avec la psychologie sociale et le socioconstructivisme.

1 La didactique de l'Histoire

1.1 *État des lieux*

Nous n'avons pas pour objectif d'être exhaustifs, mais de situer notre travail au sein des questions que pose la didactique de l'Histoire. Les recherches fondatrices de la didactique de l'Histoire débutent dans les années 1990 avec les travaux de François Audigier (Audigier, 1995 ; Audigier *et al.*, 1996) pour le collège puis de Nicole Tutiaux-Guillon pour le primaire (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004). Un état des lieux sera produit dans un article de référence en 2008 (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Tous les textes insistent sur les difficultés¹ de l'enseignement de l'histoire et la persistance d'un modèle pédagogique positiviste sous la forme principale du cours magistral ou du cours magistral dialogué caractérisés par des activités de « basse tension intellectuelle » (Pouette et Mousseau, 1999). Comme l'a présenté Audigier à travers son modèle 4R (« on enseigne des Résultats contre la dimension critique, on s'appuie sur un Référent consensuel qui gomme les débats, ce qui est soutenu par le Refus du politique dans la classe et la revendication d'un savoir scientifique apolitique ; enfin, on développe une vision Réaliste, comme si le passé était directement visible à travers les traces ») ou Tutiaux-Guillon à travers la notion de « boucle didactique » (question de l'enseignant/réponse brève d'élèves/évaluation des réponses par l'enseignant/reformulation et compléments par l'enseignant).

Pour ces auteurs, l'enseignement de l'histoire est principalement construit autour du « roman national » où il est considéré que « la connaissance du passé suffit à fabriquer une culture commune sous forme d'une matrice dans laquelle tous les élèves, citoyens en construction, viendraient puiser les raisons de leur adhésion aux valeurs de la république et de la démocratie » (De Cock, 2014, p. 2). La forme de l'enseignement gomme les débats, repose en grande partie sur une linéarité des apprentissages construits sur l'acquisition des connaissances et des méthodes, mais pas sur le

¹ Le modèle de l'histoire scolaire en France serait « résistant aux débats et aux controverses » (Tutiaux-Guillon, 2003).

développement réel de capacités critiques bien que ce point soit très présent dans les programmes et les directives. Lorsqu'ils ont abandonné le cours magistral, les enseignants ont souvent recours aux « fiches d'activités » et aux documents photocopiés où il s'agit de rechercher et d'identifier des informations et de répondre aux questions posées. Différentes études, enquêtes et bilans comme le constat sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie en fonction des programmes de 2002 (Philippe Claus, Eduscol²), le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de 2005³ pour le primaire, l'enquête menée par la DEPP en 2007 auprès de 300 collégiens, le bilan de mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008⁴ et la note d'information de la DEPP portant sur les acquis des élèves en fin de collège en 2012 révèlent de nombreuses difficultés : problèmes à l'écrit (les élèves ne rédigent pas et ne répondent qu'aux QCM), il suffit de mémoriser pour réussir les évaluations, absence de réflexion sur les documents, une succession de faits sans liens et sans problématisation, le récit est très peu utilisé et rarement en tant qu'outil langagier,⁵ les enseignants se plaignent d'un manque de formation face à certains thèmes historiques. L'enquête récente de 2015 réalisée par Lantheaume et Létourneau sur les récits de plus de 6000 élèves montre « une conscience historique tenaillée entre le sens commun et les connaissances scientifiques et comme suspendue entre les savoirs sociaux et les savoirs historiques » (De Cock, 2014, p. 3-4).

Ainsi, on peut lire dans le rapport de 2005 que seulement 20 % des cahiers d'histoire laissent apparaître au moins une fois une véritable démarche d'analyse documentaire ou bien que « les élèves acquièrent des connaissances ponctuelles et superficielles, dont la maîtrise n'est pas utile, mais qui n'entrent pas dans une problématique précise et ne permettent pas la construction de notions essentielles » (Loison, 2006).

D'autres alternatives sont pourtant possibles comme « rapprocher l'enseignement de l'histoire autant que faire se peut des pratiques de savoir historiennes afin de promouvoir un enseignement problématisé qui obéisse réellement à des finalités intellectuelles » (Cariou, 2014, p. 7). C'est notamment le sens des travaux de Doussot au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) avec la mise en place d'une « communauté historique scolaire » en travaillant sur la mise en

² « Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées à l'école primaire ? Constat et évolution en cours », Philippe Claus, inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe du premier degré, <http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%A0-constat-et-evolution-en-cours.html>

³ « Sciences expérimentales et technologie, histoire-géographie ; leur enseignement au cycle III de l'école primaire » Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, n° 2005-112, octobre 2005.

⁴ « Bilan de mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 », Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, n° 2013-066, juin 2013.

⁵ Pour Cariou, « le récit historique est d'abord un outil langagier, un instrument psychologique au sens de Vygotski (1934), au service de la construction de la pensée et du savoir, en vertu du principe selon lequel l'activité langagière est constitutive de la pensée d'apprentissage », Cariou, 2014.

correspondance avec les pratiques des historiens (pratique sociale de référence) où il est question de problématiser des situations de recherche en travaillant sur les représentations des élèves, c'est-à-dire à partir du sens commun, avec des procédures destinées à éviter la « boucle didactique » (Le Marec *et al.*, 2009 ; Doussot, 2011 ; Vézier, 2010).

Comme le souligne Didier Cariou, « l'écart reste considérable entre les savoirs que la société considère comme nécessaires et à enseigner et les savoirs effectivement acquis par les élèves. En effet, l'Histoire apprise n'est pas la copie conforme de l'Histoire savante et, dans cet écart, se déploie la didactique de l'histoire » (Cariou, 2012, p. 7). Mais dans le champ réduit de la didactique de l'Histoire, Cariou ne rejoint pas la position d'Audigier et de Tutiaux-Guillon qui consiste à penser comme Chervel (1998) que la « discipline scolaire » se suffit à elle-même en tant que référence en créant sa propre démarche et ses propres outils puisque trop éloignée de sa référence savante. La spécificité de l'histoire scolaire par rapport à l'histoire académique n'est pas remise en cause mais leur relation est plutôt abordée du point de vue de la continuité que de la rupture. À l'instar de Nicole Lautier, Sylvain Doussot ou Laurence de Cock, il pense qu'il est possible de proposer une autre alternative au « roman national ».

Cette alternative consisterait à mettre en place un « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire », un apprentissage du *raisonnement historique*, tel que proposé par Lautier (1997) qui permet d'articuler aussi bien les apports de Vygotski que de Moscovici.

1.2 Le raisonnement historique

Nicole Lautier a construit son « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire » dans le cadre théorique de la psychologie sociale (voir I / Chapitre 1). Ce modèle sera développé par Cariou (2012). Ils partent du présupposé partagé par plusieurs didacticiens qu'il n'existe pas de rupture entre la pensée profane des élèves et la pensée savante historienne. A leur avis, l'apprentissage de l'histoire se situe entre ces deux pôles et elle rejoint en cela, comme nous le verrons, Vygotski. Depuis les travaux de Passeron (1991) puis de Prost (1996), il est admis chez les didacticiens de l'Histoire que le raisonnement historique et sociologique procède du raisonnement naturel « consistant à comparer sans cesse et à établir des typologies sur la base de raisonnements analogiques » (Cariou, 2004, p. 58). Ce serait un « mode de compréhension proche de celui que les profanes appliquent à la vie sociale » sur un mode narratif (Lautier, 2008, p. 9). Ce mode de compréhension se différencie néanmoins du raisonnement naturel par « une mise à distance et un contrôle des opérations d'historisation qui renvoient à la méthode scientifique de l'historien (Cariou, 2004, p. 58). Il s'agit donc pour l'historien de se distancier du sens commun. De là, Lautier (1997 p. 213-222), dans son « modèle intermédiaire de compréhension de l'histoire » a fait la

jonction entre le raisonnement des élèves et le raisonnement des historiens considérant que les uns comme les autres construisaient leur pensée en mobilisant leurs représentations sociales (RS). Dans le processus d'apprentissage, le savoir historique est donc décrypté par les élèves à l'aune de leur mémoire sociale, car ils sont capables d'expliquer certaines choses dont ils n'ont parfois aucune expérience : ils projettent leurs situations quotidiennes sur les situations du passé pour les comprendre (voir chapitre IV, Étude 4, p.544 : « Les attitudes de l'homme et de la femme de Cro-Magnon »). Pour Kerlan, qui se réfère à Freud et à la psychanalyse, certaines représentations renvoient même au registre psychique et « les principes de la pensée inconsciente seraient aussi à l'œuvre dans l'élaboration de toute représentation » (Kerlan, 1985, p.73). Or, sociogenèse et ontogenèse, interpsychique et intrapsychique s'imbriquent et interagissent tout au long du développement d'une personne et a fortiori d'un enfant. Pour distinguer histoire et fiction, sens commun et savoir enseigné, il est nécessaire que l'élève prenne du recul par rapport à ses représentations et qu'il développe une pensée historique contrôlée. Il ne s'agit pas de renvoyer dos à dos dans la lignée de Bachelard (1938) la connaissance « vraie » et les fausses représentations considérées comme des « obstacles épistémologiques » à éliminer, mais de les considérer comme les faces d'une même pièce. Les représentations ne sont pas vraies ou fausses, mais entrent dans le processus de construction du savoir historique. Les procédés de mise à distance conduisent les élèves à mobiliser les opérations répertoriées par une analyse de l'épistémologie de l'histoire (Lautier, 2001) : la critique des sources, le contrôle du raisonnement analogique, la périodisation, le degré de généralisation des concepts, la construction d'entités.

Les travaux de Moscovici et de Lautier sont à relier avec ceux de Vygotski. Celui-ci considère que l'acquisition d'un concept par un enfant ne peut se faire qu'à travers un mouvement dialectique entre les deux parties constitutives du concept : le concept quotidien construit à travers les expériences de l'enfant que l'on peut rapprocher du sens commun et le concept scientifique que l'on peut rapprocher du concept formé dans l'expérience scolaire. Contrairement à Piaget, Vygotski considère que l'apprentissage préside au développement de l'enfant voire le précède selon deux phases : un niveau actuel de développement qui correspond à ce que l'enfant sait faire tout seul et que l'on peut mettre en relation avec la phase qui consiste par les élèves à mobiliser leur sens commun pour transformer un savoir scientifique, et un niveau de développement potentiel qui désigne ce que l'enfant ne peut faire qu'avec l'aide d'un adulte. Cette étape correspond à la phase de mise à distance de Lautier, de rationalisation du sens commun par la mobilisation de procédés d'historisation. Lorsque le double mouvement entre concepts quotidiens et scientifiques (Vygotski, 1934) n'atteint pas le point de recoupement, c'est-à-dire lorsque le concept scientifique (la

représentation rationnelle que l'histoire répertorie) se transforme en se remplissant de sens concret (objectivation et ancrage) et lorsque le concept quotidien se rationalise grâce aux actions de contrôle de la pensée de sens commun, alors le concept est acquis. L'entre-deux correspond à la zone de développement proximale où se produit l'apprentissage. Cet espace est pris en charge dans le cadre d'un apprentissage qui se construit entre un médiateur-expert et un apprenant qui ne peut faire tout seul. Elle s'accomplit dans le cadre des expériences sociales vécues par l'apprenant qui vont le faire mûrir et évoluer. Pour Doussot (2001), ce sont 3 mondes qui interagissent à travers le langage (on retrouve l'importance du langage de Vygostki) : le monde passé (sources), le monde de l'expert (manuel scolaire, textes de l'enseignant) et le monde des élèves (pairs, représentations, pratiques). Il s'agit bien d'une approche socioconstructiviste. L'enfant vivant dans des « univers de socialisation complexes » (Chombart de Lauwe, 1989), il fait appel à autant de modèles explicatifs que requis par l'infinie variété des situations socioculturelles qu'il vit. L'éducation formelle (l'école) et l'éducation informelle (la famille) ne sont plus les principales sources de formation tandis que l'éducation non formelle a pris une place importante sans toujours être reconnue et valorisée par les deux premières. De ce point de vue, les enfants sont sans nul doute un public chez qui l'action de la communication agit de façon extrêmement importante : dans la cour de l'école avec les copains, dans le cadre des activités extrascolaires ou via la quantité tout à fait considérable d'informations et d'images qui transite par les médias. Les RS sont élaborées à travers des processus d'échanges et d'interactions qui contribuent à forger leur personnalité. Un enfant de CE2 qui a pour la première fois dans sa scolarité un cours sur la Préhistoire possède peut-être déjà, mais pas nécessairement, des références à cet objet de représentation : celles liées aux pratiques familiales (sorties, échanges verbaux, etc.) et aux productions médiatiques (romans, bande dessinée, télévision, cinéma, jeux vidéo, etc.). C'est avec le cours et l'arrivée du savoir scolaire qui n'est pas le savoir scientifique, mais un « avoir de savoir basé sur une liste des résultats de la science, liste épurée des présupposés et des procédures ayant conduits à ces résultats » (Van der Maren, 1996), que l'élève va se forger une représentation de la Préhistoire. Comme il n'y aura plus de cours sur cette période de l'histoire humaine dans la suite de la scolarité, cette représentation est destinée à se stabiliser petit à petit au fil des influences extérieures.

« Le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire suppose le tissage de savoirs appartenant à des registres divers et construits dans les différents lieux de socialisation » (Cariou, 2010, p. 108). Cette capacité à construire et assembler une variété de représentations, issues d'une variété de situations, mobilisables selon l'expérience vécue fonde le concept de polyphasie cognitive de Moscovici (1976). La polyphasie a pour objectif de réduire les conflits cognitifs et de fournir une lecture cohérente du monde. On comprend dès lors que le processus d'apprentissage n'est pas

linéaire à cause de la variété des représentations mobilisables (le sens commun) et du processus dialectique lui-même qui nécessite un travail d'aller-retour permanent de la part du médiateur-expert pour arriver à stabiliser la capacité de l'élève à contrôler sa pensée de sens commun : « Les représentations sociales reviennent renouvelées, enrichies et mieux contrôlées pour permettre l'appropriation d'un savoir historique nouveau et toujours plus complexe à chaque étape de l'apprentissage (Cariou, 2006). C'est pourquoi il est important d'envisager l'enseignement de l'histoire dans le cadre d'une programmation spiralaire. Mais cette programmation ne doit pas se résumer à son application formelle sans mise en œuvre du raisonnement historique avec détournement du modèle socioconstructiviste comme cela semble être le cas.

Dans la lignée de Sensevy (2011), Cariou propose une démarche construite à partir de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) et Doussot l'utilisation d'outils graphiques et d'activités de problématisation au sein d'une démarche d'« enquête policière ». Ils postulent que « les outils graphiques sont des instruments qui favorisent ce processus de décomposition-reconstruction qui permet la construction de la signification des concepts historiques » (Doussot, 2006, p. 4). L'utilisation adéquate de graphiques et de tableaux permettrait le contrôle du raisonnement analogique pour aller d'un « raisonnement par analogie sauvage » issue des représentations sociales à un « raisonnement par analogie contrôlée » issue d'une démarche rationalisée. Ces outils favoriseraient l'apprentissage de l'abstraction à travers le travail de mise en forme nécessaire et donc « le passage à la textualité du savoir », d'une forme « intérieure du langage caractérisée par le prédictif (la réduction, la concentration de sens) et le simultané (tout est pensée ensemble et en même temps), à une forme extériorisée qui réclame une mise en forme syntaxique et une linéarité » (Doussot, 2006, p. 4).

1.3 Le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire

Ce modèle a été développé par Cariou sur la base du travail initié par Lautier (voir figure 3). Le savoir historique (le « concept scientifique » par analogie avec la théorie de Vygostsky) serait transformé par le biais de « savoirs d'origines » (Cariou, 2006, p. 4) dont les représentations sociales (Moscovici, 1976) en un savoir du sens commun⁶ (le « concept quotidien »).

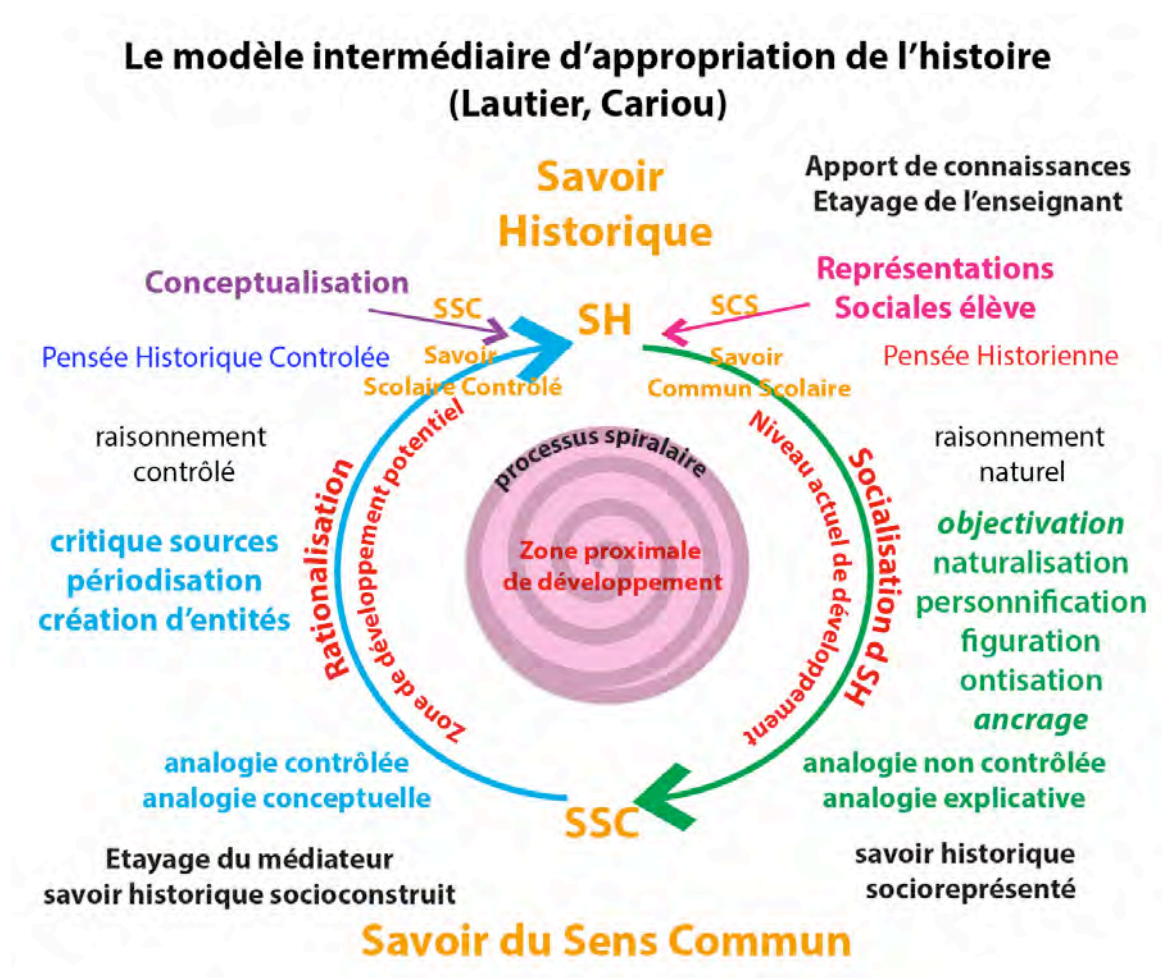


Figure 3 : le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire.

⁶ Le « savoir du sens commun » produit de la transformation, de la socialisation (par le biais des représentations sociales) du savoir scientifique en un savoir à la portée du profane.

Le processus s'opérerait à travers des mécanismes proches de ceux décrits par la théorie des représentations sociales (objectivation par naturalisation, personnification, figuration et ontisation, puis ancrage).

- L'objectivation : c'est le processus qui permet à l'apprenant de rendre concret des concepts abstraits. Plusieurs « sous-processus » interviennent :
 - La classification : déconstruction-reconstruction du nouveau savoir en l'associant à un savoir déjà présent auquel il emprunte les propriétés. (Vizir/conseiller).
 - La naturalisation : les propriétés (ou certaines) sont intégrées et permettent de modifier la pensée habituelle. Utilisation d'un nouveau vocabulaire.
 - La personnalisation : c'est l'incarnation dans un personnage de certaines connaissances (Louis XIV / monarchie absolue).
 - Le figuration : l'image se substitue au concept et la pensée devient figurative (Louis XIV / Roi Soleil).
 - L'ontisation : « les relations logiques du domaine scientifique sont transformées en relations matérielles entre choses. (...) le concept de syncrétisme en un “ échange de coutumes ” » (Cariou, 2012, p. 102).
- L'ancrage : le nouveau savoir est enraciné socialement. Cariou dit retrouver des représentations identiques quelle que soit la classe des élèves, ce qui montre que les connaissances « se réfèrent à des cadres de pensée, à une culture, des codes, des valeurs » (Cariou, 2012, *Ibid.*).

On retrouve bien dans le processus décrit par Cariou ceux à l'œuvre dans la formation des représentations sociales proposées par Moscovici (voir chapitre 1).

Le savoir du sens commun serait à son tour transformé et mis à distance par le biais de procédés d'historisation, c'est-à-dire une procédure de rationalisation du savoir du sens commun : critique des sources, contrôle du raisonnement analogique, périodisation, construction d'entités :

- La critique des sources : prendre de la distance avec le document.
 - La critique externe : elle s'intéresse aux aspects matériels (papier, encre, sceau, etc.) et externes (qui, quand et pourquoi a-t-elle été produite ? Sa provenance ? Un original ?) de la source pour vérifier son authenticité.

- La critique interne : la cohérence du texte (une date qui ne correspondrait pas avec le contenu), sa structure, le contenu. La source est interprétée en fonction du destinataire à qui elle s'adresse.
- Le raisonnement analogique : prendre de la distance avec son mode de raisonnement naturel. Pour Lautier (2001, p.66) « les individus mobilisent spontanément le raisonnement comparatif dans l'appropriation des connaissances historiques. (...) La démarche de mise à distance consiste alors à exercer un contrôle sur ce raisonnement analogique ». Doussot⁷ propose l'utilisation de listes ou de tableaux de comparaison.
- La périodisation : les durées, la succession des événements, leur simultanéité, leur répétitivité, la relation entre chronologie et chronosophie et comment se construit le découpage du temps.
- Construction d'entités : Lautier (1997, p. 111-112) fait la distinction entre entités sociétales (peuple, nation, société) considérées comme des quasi-personnages car ils possèdent par analogie des capacités d'acteurs et les autres entités plus abstraites comme l'art, la religion grecque, etc. La construction de ces entités doit favoriser l'appropriation du savoir historique.

L'intégration du concept historique (le savoir scientifique en histoire) serait achevée à partir du moment où il existerait une correspondance entre le concept et le mot qui le désigne, c'est-à-dire une énonciation claire de ce concept. L'étape qui transit du savoir scientifique au savoir du sens commun coïnciderait avec le « niveau actuel de développement » tandis que celle qui va du savoir du sens commun à l'appropriation du savoir scientifique correspondrait à la zone de développement potentielle. L'espace entre ces deux étapes pourrait être assimilé à la « zone de développement proximal ». Le processus opérerait ainsi un double mouvement du haut (savoir / concept scientifique) vers le bas (savoir du sens commun / concept quotidien) et du bas vers le haut.

Nous observerons que pour Cariou, « les représentations sociales sont un mode de connaissance naïf et spontané du sens commun sur le monde physique et sociale » (Cariou, 2012, p. 97). Elles sont donc une modalité du sens commun qui, tout en étant une composante, sont « au cœur du processus de transformation du savoir historique/scientifique en un savoir du sens commun » (p. 98). La représentation sociale serait imagée et concrète puisqu'issue de la pensée sociale tandis que le concept scientifique serait général et abstrait. « L'histoire savante peut donc transformer en une histoire de sens commun dans le cadre de l'histoire scolaire » (p. 97).

⁷ Texte en ligne : <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2006%20reims/communications-reims-2006/doussot-sylvain.pdf>

L'apprentissage de l'histoire par le raisonnement historique contrôlé permet la prise en compte des expériences sociales différenciées, la relation dialectique entre sens commun et connaissance scientifique, concept quotidien et concept scientifique en développant des situations d'apprentissages individualisés capables d'apporter aux élèves les moyens de mobiliser les compétences déjà là et d'en développer de nouvelles grâce aux savoirs, concepts et processus propres à la démarche historique.

Les types de questionnaires que nous avons utilisés et les données qui en sont issues ne donnent pas la possibilité de mesurer le processus de rationalisation tel que Cariou le définit. Le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire permet toutefois de situer notre approche et de préciser la nature du savoir de sens commun grâce aux différents outils d'analyses que nous mettrons en œuvre.

Nous envisageons d'aborder l'analyse de nos données produites en considérant qu'il s'agit du savoir commun scolaire pour les questionnaires d'évocations hiérarchisées et de caractérisation et des conceptions initiales (avant apport de connaissances) pour les questionnaires classiques.

2 La théorie de transposition didactique

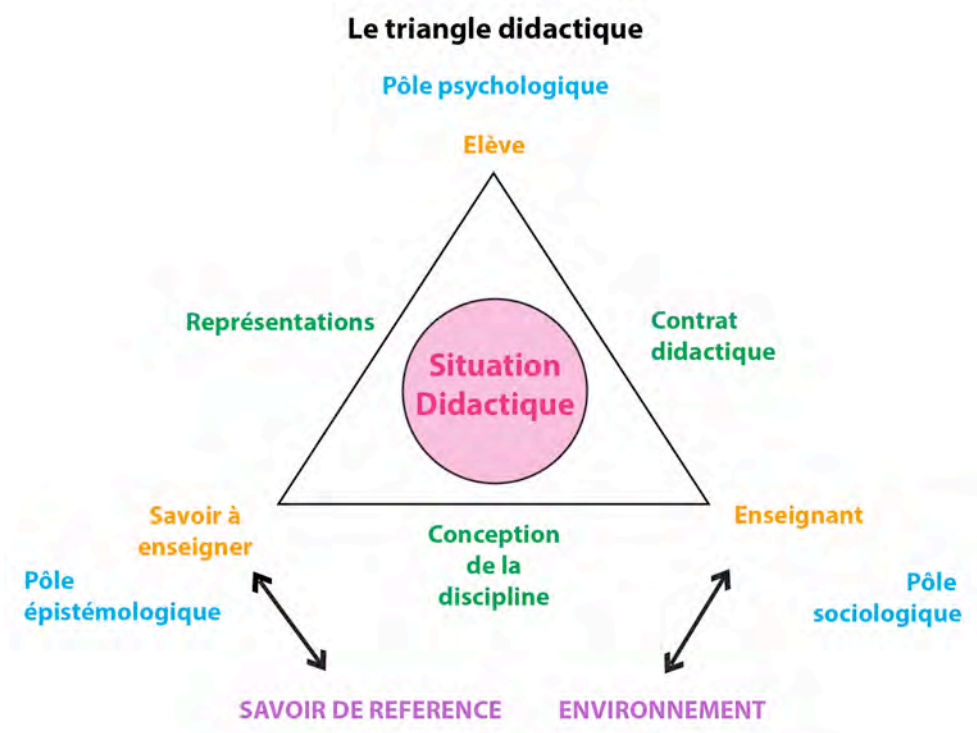
2.1 Présentation de la théorie

Le concept a été mis en avant par Verret (1975), repris dans un ouvrage centré sur les mathématiques par Chevallard (1985) qui l'a ensuite retravaillé dans la cadre d'une théorie anthropologique du didactique en réponse aux différentes critiques qui en avaient été faites (voir figure 4).

La transposition didactique est construite autour de trois pôles en relation qui forme un système didactique : l'élève (pôle psychologique), l'enseignant (pôle sociologique) et le savoir (pôle épistémologique). Le savoir prend plusieurs formes : « savoir savant », « savoir à enseigner » et « savoir enseigné ». Le savoir savant correspond au savoir scientifique. Il subit des transformations, nommées « transposition didactique externe » qui en font un savoir à enseigner, c'est-à-dire un savoir destiné à l'enseignement (pôle épistémologique). Celui-ci est à son tour modifié par l'enseignant dans le cadre du processus d'enseignement, la « transposition didactique interne », ce qui le transforme en un savoir enseigné. Ce savoir enseigné, mis en œuvre en classe sera lui-même

transformé par les élèves et le savoir acquis par les apprenants appelé « savoir appris ». Ce dernier processus de transformation est l'apprentissage.

Figure 4 : le triangle didactique



Le savoir savant serait donc le corpus de connaissances produit par la communauté scientifique : « un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent » (Le Pellec, 1991, p. 40).

Le savoir à enseigner (curriculum prescrit) correspondrait aux contenus « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes « officiels » (programmes, instructions officielles, commentaires, etc.) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes » (Audigier, 1988, p. 14).

Le savoir enseigné serait le savoir construit par l'enseignant à des fins pragmatiques c'est-à-dire pour sa classe.

Le savoir appris serait l'ensemble des savoirs acquis par les élèves.

La transposition didactique externe est dépendante de son environnement et la transformation du savoir savant ne se résume pas à la transformation d'un objet de savoir en un objet de savoir à enseigner. En effet, le système didactique s'inscrit dans la société et pour Chevallard, c'est la noosphère qui pense le contenu de l'enseignement : les universitaires, mais aussi les représentants du système d'enseignement (enseignants, syndicats, etc.), les parents et les associations de parents d'élèves, les institutions (les inspecteurs de l'Éducation nationale, etc.), les représentants politiques, etc. Le savoir à enseigner est donc le résultat d'une négociation permanente au sein de la société (Chevallard, 1985, p. 23), une mise en tension. Le flux permanent de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement correspond à une double attente : les savoirs à enseigner et enseignés doivent être en adéquation avec le savoir savant sous peine de discréditation tandis que les savoirs à enseigner et enseignés doivent être suffisamment éloignés du savoir des parents pour être crédibles. Comme les connaissances sont par nature biodégradables (obsolescence du savoir) et donc en perpétuelles modifications (pour certaines disciplines plus que d'autres), cette évolution doit être prise en compte dans un réajustement régulier de la distance entre savoir à enseigner et savoir savant. Mais le savoir à enseigner doit aussi être repensé pour être en accord avec la société (ses normes et valeurs). Chevallard parle de vieillissement « biologique » et « moral » (Chevallard, 1985, p. 26). Le curriculum prescrit ou formel correspond au résultat de la négociation sociale (mais avec un « leadership » des experts⁸) et comprend « toutes les expériences de formation composées des connaissances, des valeurs, des compétences que les élèves doivent assimiler tout au long des différents cycles et étapes scolaires » (Paun, 2006, p. 4). Le savoir à enseigner est donc une scolarisation du savoir savant objectivé dans un programme, des textes officiels, des manuels et divers supports didactiques qui visent à assurer « la rationalisation, la normalisation et le contrôle de la transmission du curriculum prescrit » (Paun, *op. cit.*). Il est prescrit, car obligatoire et normé, et il est formel, car imposé par une autorité formelle (l'Éducation nationale) et formalisé dans un programme. La scolarisation du savoir (Chervel, 1988) savant suit plusieurs processus et n'est pas linéaire :

- Une désyncrétisation : le savoir savant est délimité en savoirs partiels qui s'expriment de façon autonome. Seules certaines parties du savoir savant sont reprises pour former un tout cohérent pour le besoin didactique.
- Une « décontextualisation » du savoir : le savoir savant est produit dans un contexte spécifique (cadre épistémologique, méthodes) qui empêche son transfert *ipso facto*. Il est donc transposé, c'est-à-dire qu'un « espace théorique de substitution » vient remplacer le référent scientifique

⁸ « C'est la rare élite de ceux qui, ayant assez de légitimité pour ça, osent proposer un nouveau contrat, et prétendent montrer la voie de la réconciliation entre École et Société. Ceux-là exercent à proprement parler une fonction de leadership » (Chevallard, 1994, pp. 153-154).

original (Chevallard, 1985, p. 60). Le savoir est donc recontextualisé pour les besoins de l'enseignement ce qui en fait un savoir différent : c'est la décontextualisation relative. Parfois, le référent scientifique peut être laissé de côté pour laisser place à un contenu didactique différent : c'est décontextualisation absolue (Astolfi, Develay). La décontextualisation passe par des opérations de simplification du modèle scientifique de référence pour des questions didactiques, une transformation terminologique (certains termes peuvent perdre leur sens « original ») et l'introduction d'aspects figuratifs (schémas, dessins).

- Une dépersonnalisation : pour Chevallard, le producteur du savoir savant est évincé au moment de la transposition externe de sorte que le savoir recontextualisé devient un savoir dépersonnalisé (Chevallard, 1985, p. 61).
- Une programmabilité de l'acquisition du savoir : pour les besoins de l'enseignement, le savoir devient linéaire. Il s'inscrit dans une « progression » (ordre de présentation) pour permettre l'acquisition des connaissances et être évaluable dans un temps donné qui est celui de l'enseignement (Chevallard, 1985, p. 62).
- Une publicité et un contrôle social des apprentissages : le curriculum prescrit et formel est par nature visible puisqu'il devient public par le truchement des textes officiels. Cette publicité en fait une norme qui « permet le contrôle social des apprentissages, en vertu d'une certaine conception de ce que c'est que "savoir" » (Chevallard, 1985, p. 62). Le savoir à enseigner est le « savoir à savoir ».

Le savoir à enseigner est donc une reconstruction originale du savoir savant puisqu'ils n'ont ni la même fonction ni la même destination. Pour Chevallard, le renouvellement des savoirs est nécessaire pour éviter que certains savoirs se trouvent déconnectés de leur utilité sociale et perdent leur sens, en terme d'utilité et de légitimité.

Mais le savoir à enseigner ou curriculum formel n'est pas transmis tel quel. Il fait l'objet lui-même d'une transformation de la part de l'enseignant et indirectement des élèves. Cette transposition, que l'on appelle interne, car elle se produit dans le cadre de la relation enseignant-élève, est une transformation pragmatique au cours de laquelle de nombreux paramètres entrent en jeu : l'établissement, le type de pédagogie, la formation de l'enseignant, son *habitus* professionnel, son rapport personnel à la discipline enseignée, le sens qu'il confère aux finalités de l'éducation, ses représentations à l'égard des élèves (niveau de chaque élève et de la classe), les opinions de ses collègues, ses compétences pédagogiques, l'évaluation, les manuels, etc. (Paun, 2006). Le niveau des élèves considéré par l'enseignant peut amener à un enrichissement ou à un appauvrissement du curriculum réel. De son côté, l'élève ne va pas assimiler le curriculum réel tel qu'il lui est présenté,

mais à travers ses représentations sur l'objet de savoir, sur l'enseignant et sur l'école, son *habitus*, le capital culturel, social, économique et symbolique dont il hérite, ses capacités, les relations qu'il entretient avec les autres élèves, le genre auquel il appartient, etc. Le savoir appris est donc un « curriculum personnalisé qui exprime un rapport particulier de l'élève au savoir scolaire » (Paun, 2006). L'élève procède aussi à un travail de décontextualisation et de recontextualisation et le savoir appris devient un savoir subjectif ou biographisé (Delory-Momberger, 2010). La relation enseignant-élève influence l'élaboration quotidienne du curriculum réel⁹.

2.2 Critiques et élargissement du concept

Plusieurs points de la théorie de la transposition didactique ont été l'objet de questionnements comme :

- Les pratiques sociales de références (Martinand, 1989).
- L'adaptation aux disciplines scolaires (Chervel, 1988).
- La question de la transposition externe et du savoir savant : savoirs savants, experts, techniques.

En effet, la notion de savoir savant a été revisitée par de nombreux auteurs, car elle ne permet pas de délimiter ce à quoi elle correspond réellement. Le savoir savant n'est qu'une ressource parmi d'autres. Pour certaines disciplines comme les « activités physiques et sportives » ou la grammaire, il n'existerait même pas de savoir savant de référence. Ce savoir ne se résume pas non plus au savoir « universitaire », car ceux qui produisent le savoir ne sont pas qu'universitaires et ce savoir savant qui sert d'assise à l'élaboration du savoir à enseigner n'est pas que « pures connaissances » : en Histoire, la réflexion historique ne vient pas forcément de la communauté scientifique universitaire. Il est l'objet d'une « négociation » sociale au sein de la noosphère (Caillot, 1996) et en relation avec une pratique sociale. « Des contenus d'enseignement précis ne dépendent pas que des savoirs savants, mais aussi des pratiques sociales qui, dans le cas de la chimie, sont les pratiques industrielles (y compris les facteurs d'ordre économique) » (Caillot, 1996, p. 33).

C'est pourquoi Chevallard lui-même propose une réévaluation de sa théorie en élargissant le concept de savoir savant à celui de « savoir de référence ». Un individu appartient à plusieurs institutions¹⁰ et son rapport à l'objet de savoir peut varier (Chevallard, 1994, p. 171). Le savoir ne se

⁹ La personnalité et le statut de celui qui transmet ont aussi une certaine influence (Mugny, Quiamzade et Tafani, 2001).

¹⁰ Un objet O existe pour une personne X, s'il existe un rapport personne noté R (X,O) ; Un objet O existe pour une institution I, s'il existe un rapport personne noté R (I,O) ; Connaître un objet O pour une personne (ou pour une institution) c'est avoir un rapport personnel (ou institutionnel) à O. Une personne qui entre dans une institution devient un sujet de l'institution : S est assujettie à I. Elle peut être assujettie à plusieurs institutions. Un objet O va se mettre à vivre pour S sous la contrainte du rapport R (I,O).

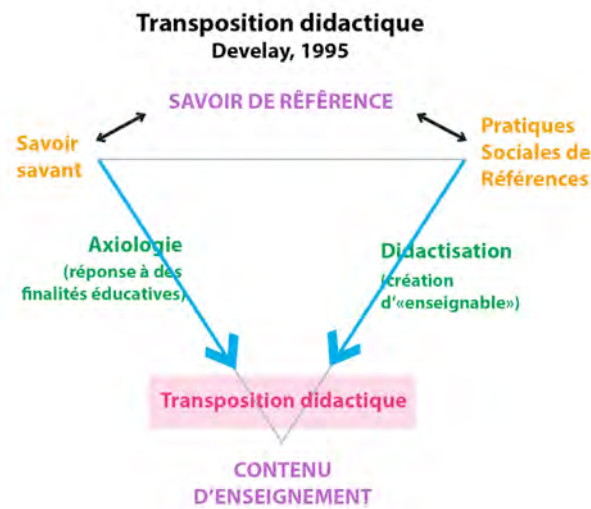
présente donc pas uniquement sous la forme tripartite d'un savoir savant, d'un savoir à enseigner et d'un savoir enseigné.

Il introduit également la notion de « pratique sociale » qui sera élargie par Martinand (1989) au concept de « pratiques sociales de références ». Plusieurs activités sociales domestiques, de production ou d'ingénierie peuvent servir de référence à des activités scolaires comme celle du nutritionniste ou du sportif pour aborder la notion d'équilibre alimentaire. C'est ainsi que les « activités physiques et sportives » peuvent être abordées non du point de vue du savoir savant, mais de la pratique de l'athlète de haut niveau par exemple.

Ces notions de « savoir de référence » et « pratiques sociales de références » ont été complétées par Joshua (1996) avec l'introduction des « savoirs experts ». Selon cet auteur, il existe donc à côté des savoirs savants : des savoirs implicites ou « silencieux », en référence à Bourdieu, qui ne sont pas le fait d'une institution, mais d'une « immersion » et les savoirs explicites qu'il regroupe en « savoirs techniques » (apprendre à faire du vélo) et en « savoirs hautement techniques » qui nécessitent l'intervention d'une institution et qui font l'objet d'une transposition didactique (Joshua, 1998). Les savoirs hautement techniques se diviseraient alors, selon ce à quoi ils se réfèrent, en « savants » ou en « experts ». La qualité de « savant » est donnée par la société à un moment de son histoire, mais ce statut peut changer avec le temps (par exemple l'astrologie). Alors que le savoir savant est dépersonnalisé, le savoir expert, lui, garde son attachement avec son élaborateur comme c'est le cas dans les enseignements technologiques et professionnels par exemple.

C'est dans cet esprit que Develay (1995) propose un élargissement sous la forme d'un nouveau schéma (voir figure 5) où savoir savant et pratiques sociales de référence se situent au même niveau. Il considère que toute action qui consiste à transformer un savoir savant et/ou des pratiques sociales de référence est en soi un acte de « transposition didactique ». Enfin, le processus de réadaptation du savoir correspond à un axe de didactisation pour créer de « l'enseignable » et à un axe d'axiologisation en réponse à des finalités éducatives (Develay, 1995)

Figure 5 : schéma de la transposition didactique selon Develay (Develay, 1995, p. 27).



De son côté, Chervel, propose de considérer les disciplines scolaires comme étant des produits autonomes de l'école avec leurs objectifs, leurs méthodes, leurs contenus. Les disciplines scolaires « sont des créations spontanées et originales du système scolaire » (Chervel, 1988, p. 70). Il s'agit pour cet auteur comme pour Audigier (Modèle des 4 R, 1993) et Tutiaux-Guillon (Interaction didactique, 1998) qui partagent ce point de vue, de considérer que la continuité entre discipline scolaire et universitaire ne va pas de soi. Du coup, la question de la transposition externe et la pratique qui consiste à simplement mesurer le manque d'exhaustivité de la matière scolaire vis-à-vis de sa référence scientifique (lorsqu'elle existe) perd de son sens. S'il est vrai que les disciplines scolaires sont le résultat d'une « fabrique » (De Cock, 2009) et que le résultat peut parfois exister pour lui-même hors de toute référence savante comme la grammaire, les choses ne sont pas aussi tranchées. Il existe selon nous une graduation selon les matières qui va du plus indépendant au moins indépendant. La grammaire pourrait figurer à un bout de la chaîne tandis que la Préhistoire serait à l'autre extrémité. Dans l'Histoire, la Préhistoire possède un statut particulier (voir page 102) qui fait qu'elle dépend des données archéologiques produites par les préhistoriens et en particulier les paléolithiciens. Parler d'autonomie disciplinaire pour la Préhistoire n'est pas envisageable car les données qui la construisent sont totalement issues du savoir savant : ce sont ces données qui la structurent. Cela n'empêche en rien que des objectifs didactiques propres à son objet soient développés pour répondre aux finalités¹¹ de l'enseignement de l'histoire et qu'elle se distingue de sa référence savante à travers un processus de « scolarisation » (Bishop, 2010 ; Denizot, 2013), mais cela autorise une analyse comparative entre le savoir scientifique et le savoir à enseigner présent dans les programmes et les manuels scolaires notamment pour vérifier qu'il n'existe pas de rupture épistémologique.

¹¹ À condition qu'elles soient clairement définies.

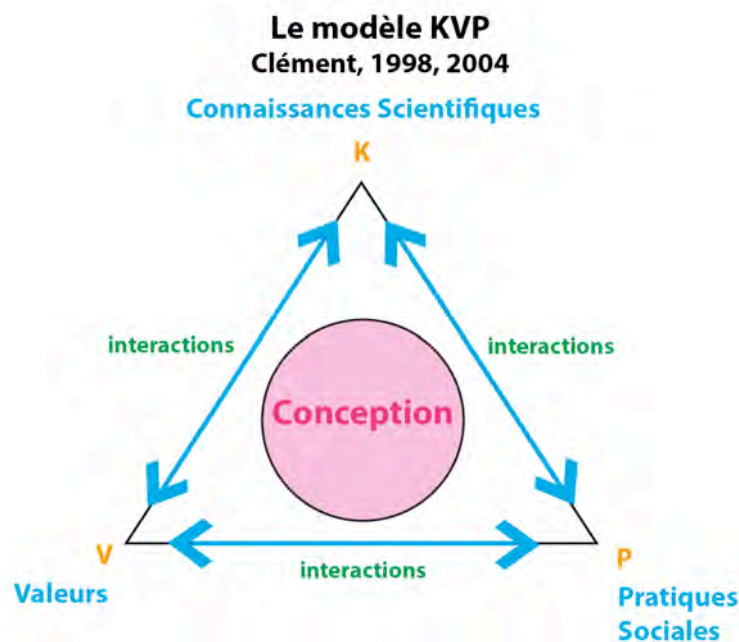
2.3 La question des valeurs

Pierre Clément (2004, 2006) s'inscrit à la fois dans le domaine de la didactique et des représentations sociales. Il considère que les connaissances scientifiques comme une catégorie de représentations sociales : « L'histoire des sciences nous apprend que la coupure entre raisonnements scientifiques et raisonnements de sens commun n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît, les scientifiques n'étant jamais à l'abri d'erreurs ou d'influences qui ne sont clarifiées qu'ensuite, tandis que le sens commun de tout un chacun peut aussi se nourrir de connaissances ou de démarches scientifiques » (Clément, 2010, p. 55).¹²

Sa position rejoint en quelque sorte la notion de « savoir de référence » et la multiplicité des savoirs selon la « situation » du sujet. Selon lui chaque individu possède des conceptions situées, c'est-à-dire par rapport à « une question précise dans une situation précise ». Étudier les conceptions d'une personne sur un thème consiste à étudier et à dégager les réponses cohérentes dans plusieurs situations relatives à ce thème et donc à croiser les études et les méthodes. Au niveau collectif, les conceptions situées sont celles partagées par plusieurs personnes dans une même situation précise. Elles deviennent sociales lorsqu'elles sont partagées sur un même thème (plusieurs situations) par plusieurs personnes. Les connaissances scientifiques étant des conceptions partagées par l'ensemble d'une communauté, il en déduit qu'elles sont des représentations sociales. Sachant qu'un scientifique, spécialiste d'un domaine peut très bien se retrouver dans des communautés différentes et donc partager des représentations propres à sa « situation » : le zoologue qui est aussi biologiste par effet d'emboîtement par exemple. Ce qui n'est pas sans rappeler la notion de polyphasie cognitive de Moscovici (19676). Pour Clément, les conceptions peuvent être analysées en tant qu'interactions entre connaissances scientifiques, valeurs et pratiques sociales (voir figure 6). Dans un exemple qu'il propose, il montre que l'illustration d'un manuel de sciences appliquées de 1959 pour filles présente les connaissances scientifiques (K) utiles par rapport aux pratiques sociales de l'époque (P), le travail à la ferme, avec les valeurs implicites sexistes qui sont véhiculées (V).

¹² En ce qui nous concernent, nous ne considérons pas que les connaissances scientifiques puissent être une catégorie de représentations sociales car ce qui distingue la science de la croyance est son caractère réfutable : la théorie de *l'East Side Story* d'Yves Coppens a été remise en cause tandis que cela est impossible pour la question de l'existence de Dieu. Par contre, nous pensons qu'il est tout à fait possible d'étudier l'influence des représentations sociales sur la science.

Figure 6 : modèle KVP



Le modèle KVP est donc à la fois construit sur le schéma initial de la transposition didactique proposé par Verret (1975) et Chevallard (1985) (Pôle K du savoir savant) tout en intégrant la proposition de Martinand (Pôle P des pratiques sociales de référence). « Les connaissances scientifiques d'un chercheur, par exemple, sont formatées par ses pratiques de recherche, tant au niveau des technologies auxquelles il a accès, qu'au niveau des références bibliographiques qu'il cite et qui influencent ses recherches » (Clément, 2010, p. 63).

Il ajoute enfin, ce que Develay (1995) avait introduit avec son axe d'axiologisation, le pôle des valeurs (V), car les valeurs interagissent avec les pratiques sociales qu'elles sous-tendent et les connaissances scientifiques qu'elles contribuent à structurer (Clément, 2010).

Le savoir savant, mais aussi les pratiques sociales de références deviennent des savoirs à enseigner à partir du moment où ils ont été considérés par la noosphère comme utiles et légitimes ce qui fonde leur valeur. Cette valeur est le fruit d'un jugement social porté par les différents acteurs et est donc d'une certaine façon le reflet des représentations sociales du moment voire d'une idéologie. Et le scientifique n'est pas exempt d'une certaine idéologie : « L'idéologie scientifique est une croyance qui louche du côté d'une science déjà instituée, dont elle reconnaît le prestige et dont elle cherche à imiter le style » (Canguilhem, 1977, p. 44). C'était par exemple le cas de la conception « catastrophiste » ou « fixiste » de l'évolution des espèces et de l'homme au XIX^e siècle comme ça l'est toujours dans le cas de l'intelligent design¹³. Dans sa thèse sur les savoirs scolaires en SES, Christine Dollo s'interroge « dans quelle mesure l'on peut considérer que la référence aux valeurs,

¹³ Résurgence du créationnisme (néo-crétionnisme) camouflée sous l'aspect d'une pseudo théorie scientifique.

au même titre que la référence au savoir savant, peut servir de fondement à la construction des savoirs à enseigner ? » (Dollo, 2001, p. 241). Elle explique que la réponse peut varier selon la discipline et qu'en mathématiques les valeurs interviennent peu. En histoire, ce n'est pas le cas. La discipline est associée à l'instruction civique ce qui crée des interférences entre « morale républicaine » et transmission de connaissances et une de ses fonctions, reconnue, est aussi la transmission d'une mémoire sociale. Cela serait visible chez les enseignants d'histoire qui, d'après une analyse des représentations sur « l'enseignement en histoire », privilégieraient la compréhension des rapports passé/présent, une finalité sociale de l'histoire plutôt que le développement de l'esprit critique ou l'apprentissage de la rigueur scientifique et le travail à partir des documents et des sources (Bouhon, 2009).

Pourtant comme l'affirme Dollo (2001), si la question des valeurs peut être un sujet dans le cadre de la situation d'enseignement-apprentissage :

- « Ce n'est pas la référence aux valeurs qui fonde la légitimité des savoirs enseignés » : la valeur d'un artefact ne dépend pas de l'archéologue qui le trouve.
- « Les valeurs et le savoir n'ont pas le même statut » : on peut demander à un élève qu'il connaisse la théorie de l'évolution de l'ordre de la science, mais on ne peut exiger qu'ils ne croient pas en la théorie du déluge de l'ordre de la croyance.

Bien-sûr, si l'on convient que science et croyances¹⁴ sont bien deux modèles explicatifs du monde, force est de reconnaître que d'un point de vue idéologique la société contemporaine occidentale favorise un modèle plutôt que l'autre. Toute la question repose sur la façon dont est enseigné ce modèle, s'il implique pour les élèves d'y croire, comme ils peuvent croire au contenu biblique (les valeurs officielles s'imposent à tous), ou bien s'il s'inscrit dans une démarche d'alphabétisation et de conscientisation (Freire, 1974). L'alphabétisation passe par l'apport de concepts et de connaissances nécessaires à l'exercice d'une pensée et par conséquent par l'acquisition de représentations plus conformes scientifiquement (par rapport à l'objet d'apprentissage), c'est-à-dire le plus proche possible d'une pensée rationnelle (par rapport à la pensée de sens commun). Mais il doit aussi et surtout en même temps offrir la possibilité à son interlocuteur de prendre du recul sur les contenus qui lui sont proposés et lui donner les moyens d'avoir une vision critique sur eux (conscientisation) pouvant aller jusqu'à leur déstructuration-restructuration.

C'est pourquoi, Petijean (1998) propose d'élargir la théorie de la transposition didactique en

¹⁴ Sachant que la croyance se fonde sur le sens qu'elle donne aux choses tandis que la science considère qu'il n'existe aucun sens : l'évolution des espèces est le fait de différents facteurs qui valent pour eux-mêmes. La notion de progrès est une valeur donnée à une vision orientée (le sens) de la transformation des êtres vivants. En cela, l'influence de la croyance (et donc du sens commun dont elle fait partie) sera toujours prépondérante sur la science car la société est construite sur le sens et la valeur donnée aux choses.

l'enrichissant du concept de contrat didactique essentiel dans la théorie des situations¹⁵ définis comme « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. » (Brousseau, 1998, p. 44). Ce contrat est fictif, puisqu'il n'y a pas réel contrat entre l'enseignant et les élèves. Il permet de modéliser les interactions et rapports entre enseignants et élèves au sujet des « projets, des objectifs, des décisions, des actions et des évaluations didactiques » (*ibid.*, p. 44) et de décrire les interactions didactiques et le processus d'apprentissage. Il doit permettre de s'interroger sur les représentations véhiculées dans chaque discipline par les élèves comme les enseignants, mais aussi d'optimiser l'action des enseignants en investissant les résultats dans leur formation. Remarquons que le contrat didactique ne serait pas opérationnel dans un contexte d'éducation non-formelle¹⁶ comme un séjour de vacances « archéologie » en médiation du patrimoine culturel. En effet, le contrat didactique contient des « caractéristiques qui sont trop spécifiques du cadre de l'école comme le paradoxe didactique. La nature de la relation didactique est différente, car l'*injonction* d'enseigner n'est pas présente en séjour de vacances, tandis qu'au contraire le désir d'apprendre des enfants joue un rôle déterminant dans les interactions didactiques qui peuvent s'établir et le déroulement de l'animation » (Pelay, 2011, p. 264). Par ailleurs, les interactions ludiques des activités proposées en séjours de vacances ne sont pas modélisables par le contrat didactique alors qu'elles constituent le moteur de l'apprentissage dans ces situations. C'est pourquoi, dans le cadre de son travail doctoral, Nicolas Pelay a proposé le concept de « contrat didactique et ludique » qui permet d'articuler jeu et apprentissage par la prise en charge explicite du jeu. Nicole Lautier, en didactique de l'Histoire, évite pour sa part l'utilisation de l'expression « contrat didactique », car elle estime que la question de la négociation entre partenaires ne va pas de soi et que le « contrat » est largement « non explicité fait de comportements et de règles attendus » (Lautier, 1997, p. 10) ; ce que signalent plusieurs études en révélant la forte asymétrie entre élève et enseignant (Gilly, 1989 ; Ecalte, 1998 ; Rossi, 2014). « Les analyses montrent qu'il s'agit d'une rhétorique pédagogique et que les pratiques scolaires consacrent en réalité l'asymétrie des positions et la pédagogie frontale normalisée et centralisée sur la parole du maître » (Mabillon-Bonfils et Zoïa, 2014, p. 17).

Nous envisageons d'utiliser le modèle KVP dans le cadre de l'analyse des programmes et des manuels scolaires.

¹⁵ C'est un concept majeur dans la didactique des mathématiques (Brousseau, 1986) qui a été exporté dans d'autres théories didactiques comme la théorie anthropologique du didactique de Chevallard.

¹⁶ Toute activité organisée et s'inscrivant dans la durée qui n'entre pas exactement dans le cadre des systèmes éducatifs formels composés des écoles, des établissements d'enseignement supérieur et des universités, ainsi que des autres institutions éducatives formellement établies. On peut toutefois s'interroger sur la qualité d'éducation « non-formelle » que l'on attribue aux musées dont les actions culturelles s'apparentent souvent à une continuation de l'action éducative proposée en classe et où le contrat didactique pourrait sans doute trouver sa place.

3 L'adaptation du concept de transposition didactique en (pré)Histoire

3.1 *Le savoir savant*

Les contenus de l'histoire et en particulier de la Préhistoire sont-ils le reflet des savoirs savants ? Mais l'histoire est-elle une discipline scientifique ? Et l'archéologie ? En France, les archéologues comme les historiens sont formés dans des facultés de lettres arts et sciences humaines et sociales. Les historiens ont tous fait de la géographie qu'ils enseignent et cette géographie, ils l'ont aussi « acquise dans les facultés de lettres et non pas dans celles des sciences comme à l'étranger » (Prost, 1996, 2010, p. 36). Pour Prost, l'histoire est une pratique sociale (chez les historiens) tout autant que scientifique. « Elle est scientifique à travers ce qui fonde la méthode historique validée par le jugement des pairs » (Cariou, 2012, p. 8). Comme l'histoire, l'archéologie est au carrefour entre pratique sociale et discipline scientifique pour sa méthodologie, mais deux éléments la distinguent de l'histoire :

- Les sources : elles relèvent de la culture matérielle et ne sont pas écrites.
- Les méthodes et les techniques : issues des domaines scientifiques les plus avancés en matière d'analyses et de datations, elles renforcent son caractère scientifique.

Les contenus en histoire se fondent bien sur la production savante de l'archéologie et de l'Histoire et pour la Préhistoire spécifiquement de l'archéologie et de disciplines connexes comme par exemple la paléontologie, la biologie... Ils se fondent aussi sur la pratique sociale du métier d'archéologue à travers les méthodes et les démarches qu'il met en œuvre¹⁷ souvent pris en exemple pour expliquer l'histoire d'un objet du moment où il est mis au jour jusqu'à sa présentation au musée et rendre légitime à la fois la source (le contexte chrono-stratigraphique) et le travail d'interprétation qui en est fait. À tous ces égards, la partie « préhistoire » du manuel scolaire est particulière et se différencie du reste de l'Histoire. Enfin, le savoir savant, comme dans de nombreuses disciplines est sujet à débats puisque la nature même de la connaissance scientifique est d'évoluer au fur et à mesure des avancées de la recherche. Ces modifications sont d'ailleurs socialement palpables en Préhistoire avec par exemple sur l'année 2015 plusieurs articles de vulgarisation sur Néandertal parus dans *Sciences et Avenir*¹⁸ ou dans *Le Monde*. L'arrivée presque simultanée de l'actualisation scientifique à travers les médias et les moyens de communication

¹⁷ L'initiation à la fouille archéologique est un milieu a-didactique très fertile pour activer les savoirs dans le milieu didactique : par exemple l'utilisation du relevé sur papier millimétré pour aborder les abscisses et les ordonnées en mathématiques ou le dessin en arts plastiques.

¹⁸ « Disparition de Néandertal : on s'est trompé de 10.000 ans », publié le 16-02-2015, par Rachel Mulot : <http://www.sciencesetavenir.fr/archeo-paleo/20150213.OBS2471/neandertal-a-disparu-plus-tot-qu-on-ne-le-pensait.html> (Consulté le 17/02/2015).

permet désormais aux élèves de disposer d'une information mise à jour qui interroge en parallèle le délai de transposition didactique (DTD)¹⁹ et l'actualisation de l'enseignant.

3.2 Les pratiques sociales de références

Existe-t-il une pratique sociale de référence en Histoire ? Nous ne voyons guère que la pratique professionnelle des historiens et des archéologues sauf si l'on considère l'Histoire comme partie intégrante de la vie de tous les jours. Dans ce cas, le fait de simplement parler d'histoire ou de se référer à l'Histoire pour commenter un événement serait considéré comme une pratique sociale de référence et les situations seraient infinies. Pour la Préhistoire, la question est plus simple, car son utilité sociale est plus restreinte que l'histoire historique. La référence des savoirs à enseigner en Histoire et surtout en Préhistoire est donc prioritairement le savoir savant. Pour Doussot « la nature des savoirs scolaires s'inscrit d'emblée dans leur relation aux savoirs scientifiques – les savoirs historiens – du fait de l'évidence et du poids de cette référence. (...) Même si pour autant la classe n'est pas faite d'historiens en herbe, et les finalités de l'enseignement de l'histoire dépassent le strict cadre de la discipline universitaire de référence » (Doussot, 2011, p. 15).

3.3 Les valeurs

Comme nous l'avons vu, les valeurs liées à l'Histoire et les finalités de l'enseignement qui en découlent sont produites par la noosphère dans le cadre d'une tension entre les différents groupes d'intérêts²⁰ (Forquin, 2008) qui la constitue. Elles se traduisent ensuite sous la forme d'un curriculum formel. C'est ainsi que dans le programme d'histoire de 2002 (JO du 10 février 2002), « la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et l'espace doit permettre à l'élève de se construire une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes ». Dans celui de 2008, « la culture humaniste (...) contribue à la formation de la personne et du citoyen » (B.O., hors-série n° 3 du 19 juin 2008). La finalité et les objectifs de l'Éducation nationale dépassent donc la simple acquisition de connaissances et de savoir-faire.

Pour Audigier (1995), qui s'inscrit dans la reconnaissance de l'autonomie des savoirs scolaires tout comme Chervel, « l'histoire, la géographie et l'éducation civique sont trois disciplines solidaires installées à la fin du XIX^e siècle pour finalité de répondre à un projet politique et culturel : transmettre une représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir. Ces finalités sont

¹⁹ Notion proposée par Clément et Quessada (2006a, 2006b) pour mesurer le décalage entre la publication d'une connaissance dans une revue scientifique et son introduction dans les programmes et les manuels scolaires.

²⁰ Notons qu'en histoire, ce qui est propre à la France, « les discours historiographiques des historiens relèvent d'une histoire indissociablement sociale et culturelle » (Prost, 2010, p. 14), l'historien étant très lié au « politique » depuis le XIX^e siècle. Prost parle même de l'existence d'une corporation à partir de 1980.

prises en question par trois types de pluralisme : pluralisme des discours sur le monde présent et passé, pluralisme des savoirs qualifiés de scientifiques, pluralisme des élèves, de leurs insertions culturelles et de leurs projets »²¹. Il proposait alors trois finalités pour l'histoire :

- Finalité intellectuelle : transmettre des connaissances sur le passé d'une région, d'un pays et sur celui de l'humanité. Les élèves doivent saisir les relations entre passé et présent pour comprendre le monde dans lequel ils vivent.
- Finalité civique : il s'agit de former l'esprit critique du futur citoyen par une initiation aux sciences historiques comme des méthodes de raisonnement, l'étude documentaire, la distanciation et le travail sur la preuve.
- Finalité identitaire : forger la mémoire et l'identité nationale, la conscience collective, en permettant à chacun de se reconnaître comme membre d'une collectivité au passé commun.

Le savoir historique a cela de particulier par rapport aux sciences formelles et de la nature qu'il possède un statut « politique » marqué surtout en France, où il s'inscrit dans le cadre de programmes nationaux depuis deux siècles quel que soit le régime politique²² (De Cock, 2009 ; Legris, 2014). L'histoire, présente à tous les niveaux de la scolarité (ce qui aussi une spécificité française), est couplée avec l'instruction civique et morale : « Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements »²³. L'histoire et l'instruction civique sont de l'identité et de la mémoire et cette mémoire est souvent rattachée à des valeurs sociales (Kalampalikis, 2007). Il ne s'agit pas simplement de transmettre des faits ou des connaissances. L'Histoire est une mémoire individuelle et collective et, à ce titre, elle est un outil de légitimation sociale et politique. Dans toutes les cultures du monde et à toutes les époques, les monuments, les objets, et les documents porteurs de textes retrouvés par les archéologues racontent une histoire officielle destinée à valoriser la classe dominante tout en oubliant certains événements. L'histoire contemporaine n'en est pas exempte, car c'est une histoire institutionnelle même si elle se pare d'une certaine neutralité : « Aujourd'hui tous les enseignants peuvent constater que les manuels d'histoire utilisés dans les collèges et les lycées ne consacrent pas la même place et n'ont pas les mêmes accents que ceux d'il y a quinze ans pour présenter la terreur montagnarde ou le régime de Vichy » (Lautier, 1997). Sans parler du fait que l'Histoire est aussi une histoire racontée par des historiens en fonction de choix, certes normalement explicites. La Préhistoire, bien que très éloignée dans le temps, ne fait pas l'économie de cette

²¹ Colloque : *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, 3-4-5 octobre 1997. CD-Rom édité par l'IUFM d'Aix-Marseille : <http://www.r-lecole.fr/AncienSite/johs/audigier.PDF> (consulté le 18 février 2015).

²² La Préhistoire apparaît dans le secondaire en 1880 puis dans le primaire en 1920.

²³ <http://cache.media.eduscol.education.fr> : « progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen ».

empreinte idéologique multiple : le glissement progressif d'un Néandertal singe, rustre, massif, brute vers celle d'un homme supérieur, intelligent qui devient presque notre égal en est un exemple parmi d'autres. Quessada et Clément (2006) ont montré dans un travail centré sur l'enseignement de l'évolution humaine que « les modifications dans les programmes suivent les changements des références scientifiques, et que le délai de transposition de ces changements est grandement influencé par les valeurs prônées dans l'institution scolaire et par les enjeux socio-politiques du moment ». Car la question de la Préhistoire c'est celle de l'histoire de l'humanité, de ses origines et de son avenir : son évolution. Or cette histoire de l'humanité se télescope avec notre héritage mythique et religieux, mais aussi dans une certaine mesure avec nos fantasmes. Les travaux qui portent sur la question de l'évolution humaine en didactique sont devenus des sujets sensibles, des « questions vives », en ce XXI^e siècle. Comme le dit Pascal Picq (2002), « le véritable problème de la paléanthropologie, c'est une certaine idée de l'homme » et comme l'exprime Marie-Pierre Quessada (Quessada, *et al.* 2011), « Les enseignants, comme les chercheurs, ont à se méfier de leurs propres conceptions influencées notamment par l'anthropocentrisme et le finalisme ».

3.4 Les écarts entre savoir savant et savoir scolaire

3.4.1 La désyncrétisation

La période de la Préhistoire est vaste, car elle couvre 99,9 % de l'histoire de l'humanité. Elle comprend aussi des époques complètement différentes avec une très grande diversité de fossiles « humains », d'artefacts, de climats... Pour être scolarisé, ce savoir savant doit être reconstruit et des choix s'imposent, car il n'est pas possible matériellement, à cause de la programmabilité de l'acquisition du savoir, de faire étudier aux élèves l'intégralité du sujet. La Préhistoire est donc présentée sommairement à travers les premières traces de la vie humaine, l'homme de Tautavel, et surtout les réalisations techniques, artistiques de l'homme moderne et son mode de vie.

3.4.2 La « décontextualisation » du savoir

Les thèmes que nous venons d'évoquer sont traités de façon très variée selon l'éditeur et l'année du manuel scolaire (Partie 4, Chapitre 1b, p.213). Ainsi, pour la question des premières traces de la vie humaine, les concepts abordés peuvent être ceux de l'« espèce », de l'« évolution », de l'« hominidé » ou de la « bipédie », mais certains ouvrages arrivent aussi à aborder le sujet sans mentionner aucun de ces termes. Les thèmes ont été décontextualisés et recontextualisés, mais au cours de ce processus, le savoir a subi une déformation. Le but de transposition didactique est « l'élaboration d'un curriculum de type didactique qui puisse rendre accessible la science sans pour

autant la sacrifier » (Paun, 2006, p. 4). L'opération de simplification du modèle scientifique de référence doit donc garder toute sa capacité à porter le sens du modèle original, capable de lui conférer une portée épistémologique. Bien sûr, la somme des connaissances historiques étant impossible à transmettre, des choix s'imposent. Les textes insistent sur la nécessité d'enseigner l'essentiel et laissent aux enseignants une liberté importante dans leur mise en œuvre. Pour Moniot « l'enseignement (*de l'histoire*)²⁴, à beaucoup d'égards, est une institution de diffusion des représentations sociales, recyclant les savoirs savants et les héritages culturels en pensée courante » (Moniot, 1993, p. 116). Le choix des thèmes, c'est à dire du découpage de la Préhistoire, des concepts abordés et de la présentation graphique du temps (chronologie), des connaissances et des concepts proposés aux enseignants questionne.

3.4.3 *La dépersonnalisation et déformation du savoir*

Ce phénomène qu'avait souligné Chevallard n'est pas systématique et doit donc être relativisé. Il est vrai qu'une dépersonnalisation enlève du sens à la connaissance et n'aide pas l'élève l'acquérir : à quelle question répond le savoir ? Selon le type de pédagogie et selon les disciplines, il est fait toutefois mention de l'histoire des concepts et des « inventeurs ». C'est le cas pour plusieurs pédagogies dites « différentes » (Shankland, 2007), mais aussi en sciences économiques et sociales (Dollo, 2001). Ce n'est pas le cas en histoire où les élèves et parfois l'enseignant lui-même sont dans l'impossibilité de donner des noms d'archéologues ou d'historiens²⁵. Ces chercheurs sont très rarement nommés dans les manuels à l'exception de Lumley, préhistorien, pour le site du Caune de l'Arago à Tautavel qui figure sur 6 des 13 manuels (Hachette, 2001 ; Hatier, 2006, 2009 ; Belin, CE2-2013 et C3-2013 ; Magnard, 2010) que nous avons étudiés (Partie 4, Chapitre 1, p.223). Il faut rappeler que le site de Tautavel figure parmi les préconisations de l'Éducation nationale. Il a donc systématiquement droit au chapitre en tant que représentant de la plus vieille occupation humaine présente sur le territoire national. Les autres personnalités mentionnées dans les manuels sont les inventeurs de Lascaux ou de Cosquer, pour l'anecdote, et le paléontologue français Yves Coppens, codécouvreur de Lucy, qui n'apparaît qu'une seule fois dans une très vieille édition de Hachette (1996). On observe que plusieurs ouvrages prennent la peine de présenter le travail de l'archéologue et de l'historien et abordent la question des sources ce qui peut, d'une certaine façon, contribuer à personnaliser des métiers quelque peu difficiles à cerner. Enfin, on notera qu'en matière d'évolution humaine, un point fondamental de l'enseignement de la Préhistoire, Darwin n'est mentionné explicitement qu'une seule fois (Belin, CE2-2013). Cela n'est pas sans poser

²⁴ Inséré par nous.

²⁵ Lors de nos passations, nous avons systématiquement fait le test.

problème lorsque l'on connaît la teneur des débats qui n'ont jamais cessé depuis le XIX^e siècle d'animer les tenants de l'évolutionnisme contre ceux du créationnisme et du néo-crétionnisme actuellement. Nous nous trouvons très clairement dans ce que Dollo nomme, en matière de positionnement de valeurs, « le point de vue relativiste » (Dollo, 2001, p. 242) : les manuels présentent une option évolutionniste sans la nommer en laissant le champ libre à l'enseignant d'entrer ou pas dans le débat et d'enseigner ou pas telle ou telle perspective théorique. C'est aussi le cas en histoire (Doussot, 2011, p. 17)²⁶. On perçoit à travers cet exemple les tensions que sous-tendent certains thèmes dans la noosphère. « Faut-il considérer que les savoirs scientifiques sont légitimes, ou au contraire, peut-on considérer que les savoirs scolaires mis en œuvre par les programmes constituent des référents pertinents ? » (Delaplace et Niclot, 2005, p. 13). Enfin, nous rappellerons qu'en matière de « déformation », l'usage du document en histoire est un bon exemple puisqu'il peut être utilisé de façon illustrative ou dans une démarche inductive, mais que dans tous les cas son usage didactique diffère de l'usage qu'en fait l'historien. C'est le cas en mathématique pour la notion de distance ce qui signifie que la question des rapports entre savoirs savants et savoirs enseignés ne peut se réduire à « l'énoncé des écarts » (Audigier, 1995, p. 63) même si, au final, le statut de référence des savoirs savants est difficilement discutable.

3.4.4 *La pratique enseignante*

Un mot sur la pratique enseignante même si elle ne concerne pas directement notre objet d'étude. Il nous semble en effet important de souligner que l'enseignant reste maître dans sa classe. Il se trouve entre le savoir savant et le savoir à enseigner. Il doit respecter un programme, adapter les « progressions » et les contenus qui lui sont proposés aux élèves qu'il a en face à face sans toutefois faire abstraction des avancées du savoir savant au risque de se retrouver « obsolète ». Lors des nombreuses passations que nous avons effectuées, la quasi-totalité des enseignantes (la profession est très féminisée) nous a sollicité pour mettre une mise en jour en classe des contenus liés à la Préhistoire. À cette occasion, nous avons pris conscience que certaines notions n'étaient pas traitées ou traitées à partir de connaissances non renouvelées sur la phylogénie humaine et la question de l'évolution, le rapport Néandertal-homme moderne, les variations climatiques, l'interprétation de l'art pariétal, l'apparition de la guerre, la question du genre dans la répartition du travail dans les groupes de chasseurs-cueilleurs... Des thèmes importants pour comprendre cette période de l'humanité qui, pour certains, interpellent les contemporains que nous sommes par leur actualité (climat, genre, relation à l'Autre). Il est évident que l'enseignant ne peut pas tout connaître et ne

²⁶ Le programme de seconde de 1986 indique qu'« il va de soi que le débat sur l'historiographie de la Révolution restera toujours présent à l'esprit des enseignants, se reflètera dans la problématique, mais à ce niveau ne sera pas engagé pour lui-même » (cité par Tutiaux-Guillon, 2003, p. 276). Une problématique mais sans débat.

peut pas tout transmettre (Audigier, 1995) étant donné la somme des connaissances dans le domaine. Comme l'indique Lefeuvre (2012) un double processus de *savantisation* et d'*essentialisation* intervient : comme il ne peut pas tout connaître, l'enseignant doit se pencher sur le savoir savant pour extraire les éléments validés dans le champ du savoir et pourquoi ils sont considérés comme valides (savantisation).²⁷ Il se sert aussi des manuels scolaires pour identifier les contenus essentiels à transmettre (essentialisation). Toutefois, l'enseignant, pour de multiples raisons, n'a souvent pas le temps de faire le travail de savantisation. Quant à l'essentialisation, elle se réduit souvent à un choix documentaire qui n'actualise pas le potentiel épistémique des savoirs à enseigner. Cariou (2013, *Ibid.*) pose d'ailleurs l'hypothèse que « la nature des documents obère les opérations de conceptualisation et que les caractéristiques du modèle disciplinaire viennent en partie du choix des documents ». Le dysfonctionnement de ces deux processus a pour corolaire l'existence d'un modèle d'enseignement peu problématisé générateur d'activités de « basse tension ».

Il est donc important, selon nous, d'enseigner des concepts (comme celui d'hominisation) qui permettront de structurer les connaissances (et plus tard de les actualiser), de déstructurer et de restructurer avec la mise en œuvre d'une problématisation telle que la conçoit Doussot.

Il reste que la réflexion sur la transposition didactique a surtout été nourrie par les disciplines scientifiques et que justement sa « transposition » en histoire n'est pas si facile, sachant par ailleurs que « la notion de “ contrat didactique ” importée de la didactique des mathématiques est mobilisée de manière très secondaire en histoire » (Lautier, 2008, p. 22). Il faut aussi prendre en compte le fait que contrairement à l'Histoire la référence scientifique de la Préhistoire n'est pas issue de sources écrites : elle répond donc à une épistémologie quelque peu différente de l'histoire « historique » et il serait particulièrement pertinent d'étudier la mise en relation entre savoir savant et savoir scolaire pour cette période « particulière ». De multiples questions se posent donc avec « un constat commun toutefois : la faible connaissance des pratiques professorales réelles et de la réception de leur enseignement chez les élèves » (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p. 1).

²⁷ Nous reprenons l'expression de Cariou (2013) mais nous remplaçons le mot « vérité » par « validité ». En effet, il nous semble qu'un savoir savant n'est pas une vérité auquel cas il n'appartient plus au domaine scientifique mais à celui de la croyance. Une connaissance scientifique est valide en fonction d'un certain nombre de critères. Cette validité est temporaire et susceptible d'être remise en cause en fonction des avancées scientifiques et de la validation dans le champ du savoir par les experts.

4 Représentation, socioconstructivisme et didactique de l'Histoire

4.1 Courants de pensée socioconstructivistes et représentation

La façon dont on apprend n'est pas un sujet nouveau, en témoignent les nombreux et variés courants pédagogiques dont l'action de Céline Alvarez²⁸ est une manifestation récente. Ces courants divergent selon les valeurs (leur conception de l'Homme et du monde) qu'elles défendent et le type de centrations qu'elles opèrent : contenu, individu, relation, groupe, organisation, institution. Leur variété s'explique aussi par la diversité des théories dont elles s'inspirent : psychologiques, cybernétiques, humanistes, spiritualistes, sociologiques, cognitives... Parmi les grandes traditions, nous nous arrêterons particulièrement sur le modèle constructiviste, pour partie influencé par le darwinisme²⁹ (Piaget et Wallon), par opposition aux modèles transmissifs³⁰ (Shannon et Weaver) et béhavioriste³¹ (Aristote, Bacon, Pavlov, Skinner), car il a particulièrement influencé les didacticiens de l'histoire comme Lautier et Cariou. Dans le modèle constructiviste, on distingue :

- *Les théories génétiques (Piaget) :*

Apprendre est un processus de construction dans lequel l'élève a un rôle actif dans l'assimilation des savoirs. L'interaction sujet/environnement est importante, mais l'adaptation au monde physique précède l'adaptation au monde social (contrairement à Wallon) : l'élève apprend en s'adaptant à son milieu et en agissant sur celui-ci. Le mécanisme de l'apprentissage est basé sur un processus d'assimilation-accommodation. Le développement de l'enfant est un processus continu avec des stades.

Huit ans est l'âge qui voit apparaître la maîtrise de la capacité d'abstraction nécessaire à la compréhension d'une discipline scientifique comme l'archéologie et la Préhistoire (Piaget, 1938). C'est l'âge des opérations concrètes. Entre 7 et 12 ans, il y a acquisition de la réversibilité de la pensée, ce qui permet l'élaboration des opérations de classification et de

²⁸ <http://lamaternelledesenfants.wordpress.com>. (Consulté le 03/04/2015).

²⁹ Wallon (1879-1962) et Piaget (1896-1980) ont vécu la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e qui ont vu se multiplier les théories sur l'évolution et la place de l'homme dans la phylogénie humaine. Ils ont donc subi une certaine influence des idéologies de leur temps parmi lesquelles le darwinisme.

³⁰ Avec les théories : académiques (rationalistes, réalistes, essentialistes ou classiques) focalisées sur la transmission des connaissances ; épistémologiques (Bachelard) : l'élève apprend mieux s'il passe par les mêmes difficultés que celles rencontrées par les hommes du passé (obstacle épistémologique) ; technologiques : amélioration du processus d'apprentissage par l'utilisation de technologies appropriées : projections, CD, DVD, informatique, etc. C'est aussi apprendre à travers les simulations. L'élève est impressionné visuellement et adhère par une sorte d'imprégnation.

³¹ Il est basé sur le principe qu'il n'y a pas d'idées naturelles (Bacon), que l'éducation se fait par l'action (imitation, observation, exercices) et la raison (Aristote) et sur le principe du stimuli-réponses (travaux sur la physiologie animale de Pavlov et de la psychologie expérimentale de Skinner). L'environnement stimule, l'organisme est stimulé et répond à la stimulation. Le processus d'apprentissage est le résultat d'un conditionnement fondé sur un renforcement positif (récompense) ou négatif (punition). Ce peut être une pédagogie par objectifs dans laquelle l'élève résout une suite d'exercices guidés par l'enseignant.

sérialisation en même temps que se constituent les invariants de substance, poids et volume. La pensée de l'enfant devient de plus en plus mobile, mais son intelligence n'opère que sur le concret (classer, sérier, dénombrer) sans pouvoir envisager des hypothèses (en théorie). Les opérations concrètes font donc la transition entre l'action et les structures logiques plus générales. Déterminer les représentations des 8-11 ans c'est donc travailler sur les représentations initiales des enfants, qui constituent leur système explicatif. En effet, avant 7 ans, les conceptions des enfants sont essentiellement construites sur l'imaginaire. À partir de 7 ans, leurs représentations commencent à se structurer autour de processus mentaux basés sur une certaine logique. C'est le moment où l'enfant éprouve le besoin de comprendre et d'expérimenter tout en restant dans l'imaginaire. Cet âge est donc idéal pour une étude des représentations, car nous nous situons à la genèse des idées abstraites (concepts) sans lesquelles il ne pourrait y avoir de pensée scientifique. Il apparaît donc important d'identifier les représentations initiales erronées pour qu'une pédagogie adaptée puisse intervenir à ce moment crucial du développement de l'enfant. Le thème de la Préhistoire correspond parfaitement aux besoins et aux motivations de cette tranche d'âge ce qui a permis à l'enquête de disposer d'un public intéressé. Piaget évoque la notion de représentation dans son analyse du stade sensori-moteur, mais privilégie le mécanisme d'accommodation et d'assimilation. L'apprentissage n'est pas un processus de transmission du savoir, mais plutôt un processus de déstructuration-restructuration³² des connaissances (Bourgeois et Nizet, 1997). La nouvelle information est confrontée à l'ancienne (les acquis, les préjugés, c'est-à-dire l'ensemble des représentations mentales). Elle peut être assimilée, ce qui sous-entend que le sujet a confronté les données récemment acquises aux anciennes pour en fabriquer de nouvelles. Elle peut être refoulée en bloc (dans la TRS, le système périphérique joue un rôle de défense du système central) en produisant par ailleurs un renforcement de l'acquis, car l'information récente, qui s'oppose aux représentations du sujet, supposerait une remise en cause trop importante. Soit elle peut être simplement stockée sans être assimilée en vue d'un traitement ultérieur (on attend pour vérifier).

Pour Piaget, c'est l'aspect opératif (raisonnement opératoire) qui précède l'aspect figuratif (l'image mentale). L'enfant se construit dans l'interaction entre ses structures mentales et l'environnement. Les modifications se réalisent d'abord sur les perceptions et l'action puis sur les représentations. Pour Piaget, les stades de développement précèdent l'apprentissage.

³² « Assimilation-accommodation » selon Piaget.

- *Les théories sociales (Wallon, Vygotski) :*

Le sujet est en interaction avec son environnement social et la représentation est un processus de médiation entre l'individu et le monde (socioconstructivisme). Les agents culturels ont une importance signifiante (Bruner). Pour Wallon, il s'agit d'un jeu dialectique entre le niveau neurobiologique et l'environnement social qui produit de l'affectivité et de l'intelligence avec l'existence de stades (comme chez Piaget), mais aussi la possibilité de discontinuités. Le stade catégoriel correspond aux enfants de 6-11 ans : c'est la prédominance des activités intellectuelles et l'importance de développer des compétences catégorielles (pour Piaget c'était les opérations concrètes). Vygotski conçoit également une influence très importante du milieu social. L'apprentissage n'est pas linéaire, mais le résultat d'une reconstruction de la part de l'apprenant, car les interactions avec le milieu influencent la manière de penser. Parmi tous les « outils psychologiques » utiles pour participer à la transformation mentale de l'enfant, le langage joue un rôle de première importance. C'est grâce au langage que l'enfant peut faire la transition entre les savoirs et les savoir-faire acquis dans le milieu vers le psychisme et vice versa. Pour Vygotski, il existe une zone proximale de développement constituée par l'écart entre le niveau actuel d'un enfant et son niveau potentiel. Le pédagogue doit donc aider l'enfant à dépasser ses limites et lui proposer des activités qui lui permettront d'atteindre son niveau potentiel. Une place particulière est faite au statut de l'erreur et à l'utilisation de situations-problèmes.

Il existe plusieurs approches complémentaires qui prennent en compte les influences culturelles, incluant coutumes, religions, biologie, outils et langages (constructivisme culturel : Bruner, Brown, Campione, Perkins, etc.), les interactions cognitives (Perret-Clermont, Gilly, Doise et Mugny), l'*habitus*³³ et le champ³⁴ (constructivisme structuraliste : Bourdieu), l'émancipation en partant de la réalité des apprenants (la pédagogie de la liberté : Freire). La théorie des principes organisateurs de Doise est à rapprocher de la théorie des champs sociaux de Bourdieu à qui il emprunte les notions d'*habitus* et de champ, dans le cadre de la théorie des représentations sociales elle-même empreinte de socioconstructivisme.

³³ Un système de dispositions acquises, incorporées de manière durable et tendant à reproduire la logique des conditionnements qui sont à son origine. Les dispositions sont une tendance à agir ou à percevoir intériorisées à la suite d'un ensemble d'actions, d'inculcation dans les situations sociales vécues par l'agent, qui fonctionne comme un principe inconscient d'action et de perception. Olivier Tschannen, *Histoire de la sociologie et théorie sociologique*, support de cours : http://www.unifr.ch/dss-dgw/cours_tschannen.PDF (Consulté le 11/11/2014).

³⁴ Espace social défini par des intérêts (ou un enjeu) spécifiques et, par conséquent, doté de lois de fonctionnement en partie spécifiques. Olivier Tschannen, *Histoire de la sociologie et théorie sociologique*, support de cours : http://www.unifr.ch/dss-dgw/cours_tschannen.PDF (Consulté le 11/11/2014).

- *Les théories humanistes :*

La non-directivité et le rôle facilitateur de l'enseignant (Rogers).

- *Les théories constructivo-didactiques :*

De nombreux mouvements pédagogiques se sont inspirés des théories constructivistes précédentes et ont mis en place des modèles d'enseignement (Montessori, Decroly, Dewey, Freinet).

- *L'Inquiry Method :*

C'est l'approche expérimentale, la démarche scientifique ou d'investigation basée sur l'interrogation, l'exploration, l'expérimentation, la discussion. Elle utilise la résolution de problèmes et les méthodes inductives. Elle est employée dans le cadre du dispositif de « La Main à la Pâte »³⁵, mais aussi par des associations d'éducation populaire dans les domaines de la médiation scientifique).

4.2 Didactique et représentation

L'approche cognitiviste et psycho-sociale (dont la théorie des représentations sociales de Moscovici) se sont intercalées avec le socioconstructivisme notamment à travers le concept de représentation que l'on retrouve « à l'œuvre dans de nombreuses disciplines des sciences humaines, en sociologie, en ethnologie, en histoire, en psychanalyse, dans les sciences de la cognition et de la communication, ainsi que chez les théoriciens du langage » (Mannoni, 2012, p. 46). La didactique, quant à elle, s'intéresse au concept de représentation depuis les années 70 notamment dans la formation professionnelle avec Jean Migne (1970), mais l'intérêt des didactiques des sciences pour ce thème s'est véritablement développé dans les années 80, avec les travaux de didacticiens comme Astolfi, Develay, Giordan, de Vecchi, Broussaud, Joshua, Dupin et Martinand. C'est sur la base du socioconstructivisme que va s'appuyer l'idée de « changement conceptuel » et que vont se développer d'une part l'école anglo-saxonne (Posner, Strike, Hewston et Gerstog, 1982) et d'autre part l'école française (Martinand, 1986 ; Giordan, 1989). Avec son « modèle allostérique de l'apprendre », Giordan propose une approche qui consiste à prendre en compte les idées préconçues (les conceptions) des apprenants, non pas pour les détruire comme le préconisait Bachelard (1938), ce qui demeure utopique, mais en s'appuyant sur elles pour les transformer. Même s'il préfère avec De Vecchi et d'autres didacticiens des sciences utiliser le terme moins

³⁵ <http://www.fondation-lamap.org>

polysémique de « conception »³⁶ (Giordan, de Vecchi, 1987) à celui de « représentation », les deux sont synonymes. Pour Giordan, les conceptions sont des idées que les élèves possèdent sur un sujet et à partir desquelles ils interprètent les savoirs enseignés. Elles ont une certaine stabilité, peuvent être récurrentes et constituent sa grille de lecture. « Elle renvoie à ses interrogations (ses questions). Elle prend appui sur ses raisonnements et ses interprétations (son mode opératoire), sur les autres idées qu'il manipule (son cadre de références), sur sa façon de s'exprimer (ses signifiants) et sur sa façon de produire du sens (son réseau sémantique) » (Giordan, 1996, p. 110)³⁷. Pour lui tout ne dépend pas des stades de développement (Piaget), car il existe des personnes au niveau d'abstraction développé raisonnent sur des contenus de la même façon que des enfants (représentation du système digestif par exemple).

Comme elles peuvent être des obstacles sérieux aux apprentissages, Giordan préconise de faire « avec pour aller contre » et d'agir pour « transformer radicalement le réseau conceptuel ». Il insiste sur la nécessité d'un environnement didactique qui favorise la motivation, la redondance et le réinvestissement des nouvelles conceptions pour reconstruire ce réseau conceptuel. Le processus n'est pas linéaire, mais « affaire d'approximation, de concernation, de confrontation, de décontextualisation, d'interconnexion, de rupture, d'alternance, d'émergence, de palier, de recul et surtout de mobilisation »³⁸. Enfin, comme Bruner, le contexte culturel et social est fondamental.

La prise en compte des représentations en didactique suppose une évaluation diagnostique destinée à identifier les représentations présentes dans une classe, à confronter ces représentations entre elles lorsqu'il y en a plusieurs dans cette classe de façon à générer des conflits cognitifs chez les élèves. Cela implique de construire des situations-problèmes (Martinand, 1986) destinées à provoquer chez les apprenants des modifications de leur système explicatif ce qui constitue une proposition totalement différente de la pédagogie par objectifs (PPO) issue du modèle béhavioriste. En effet, c'est en fonction de la trame conceptuelle de la discipline (l'histoire) et de la cartographie des représentations des élèves que vont être déterminés les obstacles et les situations-problèmes

³⁶ « On utilise différents synonymes pour nommer ce concept : représentation, représentation mentale, conception ... Quelle terminologie adopter ? Il faut signaler, tout d'abord, que le mot représentation, qui est le plus courant, est relativement ambigu. En effet, au niveau de la recherche par exemple, il n'a pas tout à fait la même signification d'un champ disciplinaire à l'autre ; et les néophytes ont parfois tendance à assimiler une représentation à ce que les élèves représentent graphiquement quand on leur demande de matérialiser une idée par un dessin. Aujourd'hui, on a de plus en plus tendance à parler de conception. Mais là n'est pas le plus important » (De Vecchi, 1992, p. 101).

³⁷ Source en ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/infos/publi/articles/concep.html>

³⁸ <http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm> : *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage*. (Consulté le 3 mars 2015).

destinés à les résoudre et c'est à partir de ces obstacles que seront précisés les objectifs pédagogiques.

En didactique de l'Histoire, la plupart des travaux qui prennent en compte les représentations des élèves ont été essentiellement mis en œuvre auprès de collégiens ou de lycéens. L'identification et la prise en compte des RS sur la Préhistoire des enfants de cycle 3 à des niveaux différents nous autoriserait à réfléchir sur les conditions de l'enseignement de la Préhistoire à l'école élémentaire et plus particulièrement sur les contenus et les moyens pratiques qui permettraient la transmission et l'intégration chez l'élève de conceptions qui serait davantage le résultat d'un processus de contrôle du raisonnement naturel (Cariou, 2004).

4.3 De quelle représentation(s) parle-t-on ?

Christian Orange et Denise Orange Ravachol dans un article sur le concept de représentation en didactique des sciences (Orange et Orange, 2013) rappellent que les représentations ont à la fois un ancrage psychologique (elle est partagée et permet de penser et d'agir dans le monde) en référence à Piaget et Moscovici et épistémologique en référence à Ullmo, Bachelard et Canguilhem (elle joue un rôle dans l'accès aux savoirs). Selon ces auteurs, il faut déterminer si l'on travaille sur des représentations d'un point de vue psychologique ou épistémologique. Faire dessiner un volcan et faire dessiner la façon dont fonctionne un volcan (les deux accompagnés de légendes) ne permettent pas le même type d'analyse. Le premier dessin serait simplement la représentation d'un phénomène accompagné de textes tandis que le second serait une représentation qui rendrait compte d'un phénomène puisqu'elle aurait d'un point de vue épistémologique une valeur explicative. « Si des questions du type “ dessine ce qu'il y a à l'intérieur de ton corps ” ou “ qu'évoque pour toi l'eau ” peuvent avoir de l'intérêt pour étudier les représentations en psychologie, elles en ont peu en didactique des sciences » (Orange et Orange, 2013, p. 53). Une question doit donc renvoyer à une construction explicative de la phénoménologie étudiée.

L'argument est effectivement important mais cela s'applique-t-il dans tous les cas ou bien spécifiquement sur des sujets scientifiques, c'est-à-dire qui renvoient essentiellement à des phénomènes issus des sciences physiques ou de la nature ? Qu'en est-il en Préhistoire ?

Dans le cadre de notre thèse, nous avons demandé aux élèves de dessiner un homme où une femme de Cro-Magnon³⁹. Il nous a été impossible de préciser notre demande (comme c'est le cas pour l'exemple du volcan) sans quoi nous aurions influencé les élèves. Notre objet d'étude n'est pas un

³⁹ Les résultats des analyses des dessins ne sont pas présentés dans ce travail.

phénomène scientifique et nous ne cherchons pas à expliquer un phénomène tel que cela a été défini plus haut.

Par contre, c'est à partir de la représentation psychologique de Cro-Magnon, qu'il est possible de déterminer les obstacles qui peuvent conduire à, par exemple, une vision négative ou péjorative des préhistoriques. À fortiori, le dessin permet d'identifier chez les élèves les freins à la construction de connaissances nouvelles qui seraient contraires à leur représentation, les résistances au changement.

L'analyse structurale est l'outil qui permet de déterminer la structure de pensée des élèves qui les conduisent à produire tel ou tel dessin : la présence de poils, le fait d'être courbé sont-ils des manifestations graphiques de l'idiotie et donc de l'infériorité d'un préhistorique ? L'association systématique d'activités de chasse à des personnages masculins et d'activités domestiques à des personnages féminins ne signifient-ils pas l'importance de l'ancrage socioculturel ? L'un ne renvoie-t-il pas à un obstacle épistémologique qui consiste à relier la lignée humaine et celle du singe ou à considérer l'évolution humaine comme un progrès continu dont nous serions l'aboutissement ? L'autre ne soulève-t-il pas la question de la socialisation différenciée ? Lorsque Galli et Nigro (1991) travaillent sur les représentations sociales de la radioactivité après la catastrophe de Tchernobyl, ils arrivent à montrer les processus d'objectivation et d'ancrage à l'œuvre à travers une analyse de dessins. Un apport de connaissance sur la radioactivité devrait donc en toute logique prendre en compte ce processus au risque d'être parasité. De même, une intervention en Préhistoire consisterait après identification des obstacles (épistémologiques et/ou socioculturels) à mettre en place des situations-problèmes destinées à les dépasser comme le suggère Martinand (1986).

L'identification des représentations des élèves ne peut se faire uniquement sur une base graphique car celle-ci reste inévitablement limitée. Elle doit être accompagnée de questionnaires qui permettront de saisir les connaissances des élèves mais aussi, comme le préconisent Christian Orange et Denise Orange Ravachol, de collecter des explications. Image et langage s'interpénètrent en cycle 3 (Vygotski, 1978), c'est pourquoi, selon nous, la triangulation méthodologique ne peut qu'optimiser la compréhension des représentations des jeunes élèves.

5 Quelle didactique pour la Préhistoire ?

Comme nous avons pu le voir dans ce chapitre, la Préhistoire se distingue de l'Histoire par de nombreux aspects mais peu d'études ont été produites en didactique sur cette période. Cela vient sans doute du fait que la majorité des chercheurs sont des historiens et qu'il leur est donc plus

« naturel », ne serait-ce que pour une question de formation (l'approche de l'historien⁴⁰ n'est pas la même que celle de l'archéologue), d'aller vers les périodes historiques plus que pré-historiques. La Préhistoire ne représente par ailleurs qu'une faible quantité de l'enseignement de l'histoire et pour cette raison, il semble que les recherches se soient davantage focalisées sur des contenus mobilisables aussi bien en primaire, qu'au collège ou au lycée alors que la Préhistoire n'est enseignée qu'en CE2.

Pourtant, la Préhistoire possède en elle toutes les ressources nécessaires à la mise en œuvre d'un apprentissage basé sur un raisonnement historique et scientifique. En effet, la Préhistoire ne peut se penser sans l'archéologie qui est sa référence scientifique. Contrairement aux périodes historiques, il n'est pas possible de travailler sur des documents « source » tels que peuvent le faire Doussot ou Cariou dans le cadre de leurs expérimentations. Le document source en Préhistoire est l'artefact⁴¹ et la connaissance est « produite » par l'archéologue à partir de l'artefact. Il s'agit donc de travailler la référence archéologique en classe d'histoire au sein du cours de Préhistoire en articulant les pratiques « historiennes » des élèves avec les pratiques savantes des archéologues et de considérer, comme Doussot (2013), la classe comme un espace particulier de champ scientifique. Il s'agit de modéliser la pratique archéologique « pour instituer la classe comme une communauté scientifique scolaire et/ou pour construire un milieu adéquat à un jeu d'apprentissage gagnant pour tous » (Cariou, 2013, p. 126).

L'archéologie est une discipline scientifique qui a la particularité de se situer entre sciences exactes et sciences humaines. Grâce aux différents thèmes qu'elle aborde (l'Homme et l'évolution, l'Homme et les croyances, l'Homme et les techniques, l'Homme et l'habitat, le temps et l'espace, l'environnement, etc.), elle se trouve au carrefour des sciences et des arts en offrant des repères à travers une vision interdisciplinaire du monde qui mêle science, technique, culture et société. Elle permet donc à l'enseignant d'articuler plusieurs enseignements en plus de l'histoire : la géographie, les sciences de la vie et de la Terre, les arts plastiques (relevé de fouille, dessin des objets), le français (l'écriture du rapport de fouille, la restitution de l'histoire du site), les mathématiques (relevé sur papier millimétré et repère orthonormé). Nous n'allons pas entrer dans le détail de ce que pourrait être une didactique de la Préhistoire⁴², mais on aperçoit tout de suite le rapport entre « pratiques de référence » et « pratique scolaire » : faire fouiller des élèves sur un terrain fictif c'est

⁴⁰ Critique externe, critique interne et construction-caractérisation-explication du document.

⁴¹ En Histoire, la source est un document écrit soit contemporain du fait historique soit postérieur, produit par des personnes communes ou des experts (l'historien). En Préhistoire il n'y a pas de témoignages contemporains puisqu'il n'y a pas d'écriture. Seul l'objet témoigne et pour cela, il faut « le faire parler ».

⁴² Notre expérience de médiateur culturel et de formateur d'animateurs du patrimoine accumulée depuis les années 90 au sein de l'association imp-Actes (www.imp-actes.fr) nous permettrait d'aborder cette question passionnante mais ce n'est pas l'objet de notre travail.

« didactiser » la pratique professionnelle de l'archéologue. À travers la pratique de « la pratique sociale de référence » et l'accès au savoir savant (les savoirs de référence) on produit une didactisation et une axiologisation soit une transposition didactique. L'enjeu pour l'enseignant et les élèves est de faire comprendre *vs* de comprendre « comment on produit la connaissance « scientifique/historique » à travers l'interprétation d'une fouille préhistorique (un habitat). Du point de vue de la TACD (Sensevy, 2011), le « jeu épistémique source » peut être le relevé de fouille, la lecture spatiale (horizontale et verticale), les connaissances sur les objets (fiches objets fournies aux élèves), l'utilisation de l'information scientifique disponible (publications, typologies, etc.). C'est d'ailleurs à travers ce dernier aspect que peut entrer en action le travail du « texte » cher aux historiens. Ce peut être aussi l'exposition muséale (médiatisation de la connaissance). Le « jeu épistémique émergent » concerne la lecture, l'utilisation des « fiches objets » et des documents « d'expert », le travail de connexion entre les informations, l'écriture de documents de présentation des objets et du travail à destination des parents, les interactions au sein de chaque équipe d'élèves et entre les équipes (les élèves sont réunis en équipe scientifique). Le « jeu didactique » est bien la fouille fictive, la restitution et le travail d'exposition, c'est-à-dire de présentation des données qui auront été traitées. Au final, on a bien une communauté d'élèves archéologues, l'interaction entre les 3 mondes du passé, de l'expert et des élèves, l'utilisation d'outils (pas forcément graphiques), le travail autour de concepts (fossile directeur, unité stratigraphique, etc.) et des problématisations possibles (comment on produit la connaissance ? Pourquoi tel ou tel choix d'interprétation ? La présence d'un fossile directeur signifie-t-elle que le site appartient à l'époque correspondante ?).

Du point de vue du travail que doit opérer l'enseignant sur la construction du temps pré-historique, l'archéologie et la Préhistoire ne sont pas en reste. L'archéologie n'est-elle pas une science du temps et les premiers objectifs des archéologues n'étaient-ils pas de situer leurs découvertes dans un cadre chronologique ? Il ne faut pas oublier que cette discipline s'est construite sur deux piliers : l'ethnologie et la géologie et, à travers cette dernière, la stratigraphie. Il est ainsi question de datations relatives puis, avec le développement des techniques, à partir de 1950, de datations absolues. La chronologie de la Préhistoire est donc un terrain de jeu épistémique tout trouvé pour l'enseignant et les élèves car il permet de travailler sur la façon dont s'est construite la périodisation de la Préhistoire en l'abordant de façon diachronique et synchronique. Une frise avec de multiples bandes horizontales thématiques (les fossiles humains, les outils, le climat, l'art, etc.) offre la possibilité de travailler sur ces deux axes, horizontal et vertical. Elle permet d'aborder les questions de la succession (descendance ou parenté entre les hominidés), de la simultanéité (plusieurs

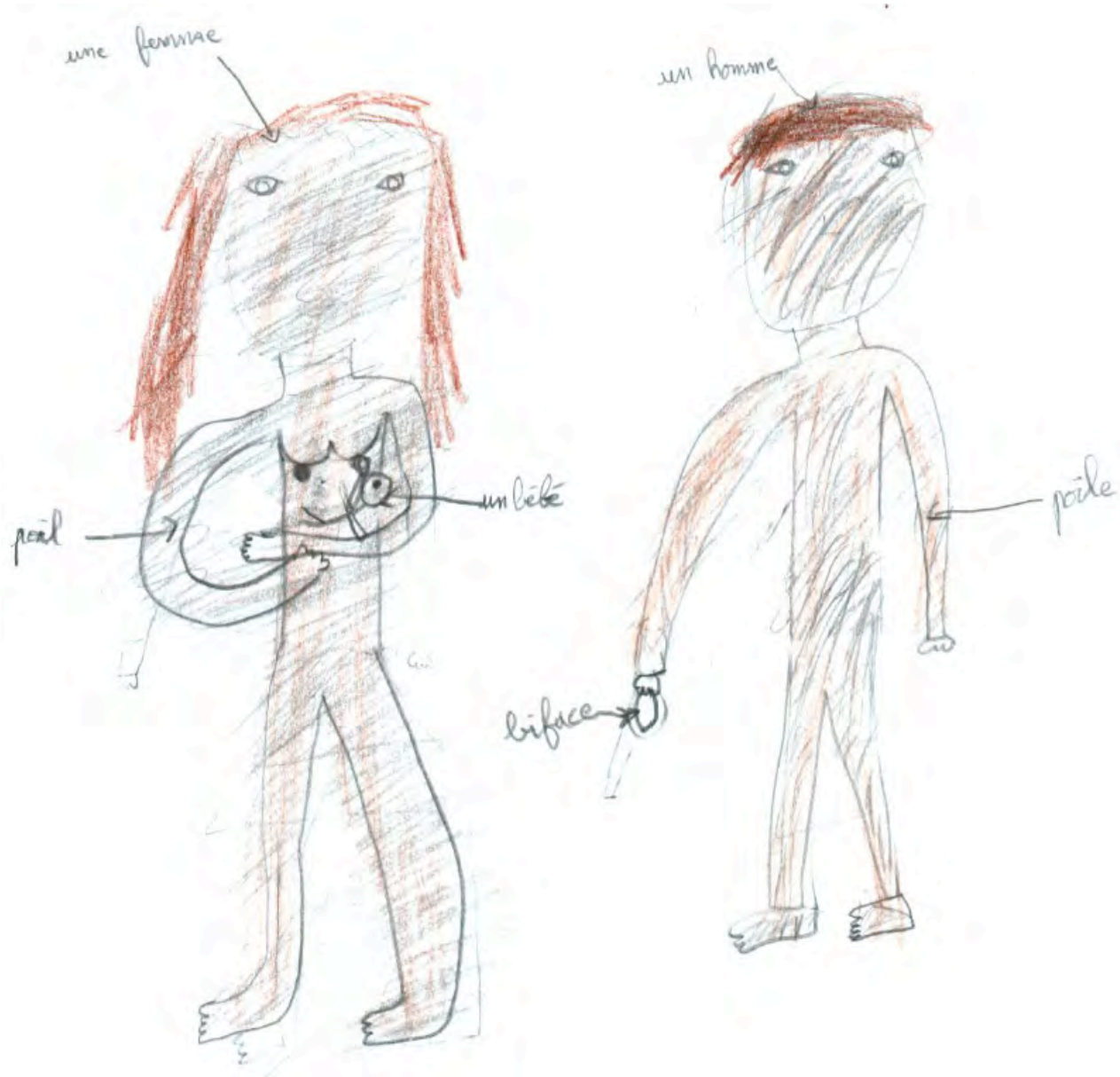
hominidés contemporains), de la répétition (cycle), du changement (le gradualisme et ponctualisme en Préhistoire), de la permanence (la bipédie pour la lignée humaine), des causes et des effets (bipédie, libération de la main, développement du cerveau ?) mais aussi tout simplement de se représenter l'espace-temps et d'en avoir une vision distanciée.

On observera enfin, que la fouille archéologique peut aussi être appliquée à des périodes historiques (Antiquité, Moyen Âge) avec l'avantage de cumuler les approches archéologique et historique.

6 Conclusion du chapitre

La prise en compte de la théorie des représentations sociales de Moscovici (1976) à travers les processus d'objectivation et d'ancrage (Lautier, 1997, 2008) et son articulation en tant que mode d'appropriation du savoir scientifique avec la dialectique des concepts scientifiques et des concepts quotidiens de Vygotski (1934), les apports de Bruner (1996) sur l'importance de la culture dans l'appropriation des connaissances et la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy (2011) ont permis de repenser la didactique de l'histoire (Cariou, 2004). Il s'agit de penser la « question de la rupture et de la continuité entre l'histoire scolaire et l'histoire universitaire » (Doussot, 2011), la « problématisation » de l'histoire enseignée, l'adéquation des outils utilisés, les relations entre « jeu épistémique émergent », « jeu épistémique source » et « jeu d'apprentissage » et la façon dont « la classe d'histoire pourrait être *vue comme* une communauté historienne à l'échelle des élèves » (Cariou, 2013).

Le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire nous semble tout indiqué pour servir de cadre à notre travail de thèse parce qu'il permet la combinaison des approches de la psychologie sociale et de la didactique (voir chapitre hypothèses) et de les appliquer à la Préhistoire.



École Bollaert CE2 q.1